



Universidad Autónoma  
de Madrid

Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

## **TESIS DOCTORAL**

Inteligencia emocional, Bienestar Subjetivo  
y Satisfacción Vital en el ámbito educativo

Eva María Muñoz Campos

### **Directores:**

Liliana Jacott Jiménez

Antonio Fernández González

Madrid, 2020

*A Elisa.*

*A Olivia.*

## **INDICE**

Índice de Tablas .....	11
INTRODUCCIÓN .....	27
CAPÍTULO 1. INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	35
1.1. Concepto de Inteligencia Emocional .....	35
1.2. Modelos conceptuales de Inteligencia Emocional .....	39
1.2.1. Los modelos mixtos o de rasgos .....	39
1.2.2. El modelo de habilidad .....	43
1.3. Instrumentos de medida de la inteligencia emocional .....	45
1.3.1. Medidas de autoinforme .....	46
1.3.2. Medidas de autoinforme extensivas .....	49
1.3.3. Medidas de ejecución .....	52
1.4. La inteligencia emocional en el ámbito educativo .....	59
1.4.1. Inteligencia emocional y rendimiento escolar .....	62
CAPITULO 2. BIENESTAR Y SATISFACCION VITAL.....	65
2.1 Concepto de bienestar .....	65
2.2. Constructos y dimensiones del bienestar .....	68
2.2.1. Concepción hedonista: Bienestar subjetivo .....	69
2.2.2. Concepción eudaimonista: Bienestar psicológico .....	71
2.3. Modelos Teóricos .....	72
2.3.1. Teoría de la Autodeterminación TAD (SDT, Self-DeterminationTheory) de Ryan y Deci .....	73

2.3.2. Modelo Multidimensional de Ryff .....	74
2.3.3. Modelo de bienestar de Diener (1984) .....	74
2.3.4. El Modelo de Acercamiento a la Meta .....	75
2.3.5. Teoría del Bienestar de Seligman .....	75
2.4. Medidas de bienestar psicológico .....	76
2.4.1. Instrumentos de medida del constructo bienestar .....	77
2.5. Estudios sobre bienestar .....	87
2.5.1. Bienestar en la adolescencia .....	89
2.5.2. Investigaciones sobre bienestar en el ámbito educativo .....	96
2.6. Bienestar y Satisfacción Vital .....	109
2.6.1. Bienestar y satisfacción vital en el ámbito escolar .....	110
SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS .....	113
CAPITULO 3. ESTUDIO 1. La inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y la satisfacción vital como variables predictoras del rendimiento académico en alumnado de E.S.O.....	115
3.1. Objetivos e hipótesis .....	116
3.2. Participantes .....	118
3.3. Procedimiento .....	127
3.4. Instrumentos .....	129
3.4.1. Test de Inteligencia Emocional: MSCEIT ( <i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test</i> , Mayer, Salovey y Caruso, 2001; Mayer et al., 2000) y su adaptación al castellano (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009). .....	130
3.4.2. Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes: BIEPS-J (Casullo, 2002). .....	138
3.4.3. La Escala de Satisfacción con la vida: SWLS ( <i>The Satisfaction with Life Scale</i> , Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985). .....	141

3.4.4. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales: T.E.S.I.S. (Barraca, Fernández-González y Sueiro, 2009). .....	143
3.5. Resultados .....	146
3.5.1. Análisis sobre el Test de inteligencia emocional MSCEIT .....	147
3.5.2. Análisis sobre el Bienestar Subjetivo (BIEPS-J) .....	187
3.5.3. Análisis sobre la Satisfacción Vital (SWLS).....	205
3.5.4. Análisis sobre el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.)	215
3.6. ANÁLISIS COMPARATIVOS DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL ESTUDIO 1 .....	229
3.6.1. Análisis correlacional entre la escala de bienestar BIEPS-J y la escala de satisfacción vital SWLS. ....	230
3.6.2. Correlación entre el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) y la escala de bienestar BIEPS-J. ....	231
3.6.3. Correlación Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales-MSCEIT .....	232
3.6.4. Correlación entre el test de inteligencia emocional MSCEIT y el rendimiento académico .....	234
3.6.5. Correlación del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) y el rendimiento académico.....	235
3.6.6. Correlación entre la escala de bienestar BIEPS-J y el rendimiento académico. ....	236
3.6.7. Correlación entre la Escala de Satisfacción Vital SWLS y el rendimiento académico. ....	237
CAPITULO 4. ESTUDIO 2: BIENESTAR SUBJETIVO Y SATISFACCIÓN VITAL DEL PROFESORADO .....	239
4.1. Introducción .....	239
4.2. Objetivos e hipótesis de trabajo.....	242
4.3. Método .....	243

4.3.1. Participantes .....	243
4.3.2. Instrumentos .....	246
4.4.1. Procedimiento .....	250
4.4. Resultados .....	250
4.4.1. Resultados de la Escala de Satisfacción Vital SWLS.....	251
4.4.2. Resultados de la escala de Bienestar para Adultos BIEPS-A.....	255
4.4.3. Relaciones entre Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital .....	258
TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	265
CAPÍTULO 5. Discusión y conclusiones finales.....	267
5.1. Limitaciones y futuras líneas investigación .....	279
Referencias .....	283
Anexos .....	321
Anexo 1. Escala BIEPS-A.....	323
Anexo 2. Escala BIEPS-J .....	325
Anexo 3. Consentimiento informado. ....	327

## Índice de Tablas

Tabla 1. Ítems de la escala SLSS.....	78
Tabla 2. Ítems de la escala PWI. ....	79
Tabla 3. Ítems escala BIEPS-J. ....	80
Tabla 4. Ítems escala BIEPS-A. ....	83
Tabla 5. Ítems escala SWLS.....	84
Tabla 6. Ítems escala BMSLSS.....	85
Tabla 7. Ítems escala ERBIEN.....	87
Tabla 8. Principales investigaciones relacionadas con bienestar infantil y juvenil tomando como referencia indicadores subjetivos. ....	94
Tabla 9. Análisis de revisiones recientes de literatura relacionada con el clima escolar. ....	100
Tabla 10. Análisis de revisiones recientes de literatura relacionada con la salud mental en la infancia y la adolescencia. ....	103
Tabla 11. Análisis de revisiones recientes de literatura basada en las relaciones entre el clima escolar y la salud mental.....	106
Tabla 12. Subconstructos del clima escolar y la salud mental basados en 51 estudios revisados.....	108
Tabla 13. Frecuencia y porcentaje de participantes por género.....	118
Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de rangos de edad de los participantes. ....	119
Tabla 15. Frecuencia y porcentaje del nivel educativo. ....	119
Tabla 16. Frecuencia y porcentaje de alumnado repetidor de curso.....	120
Tabla 17. Datos cruzados Curso*Repetidor. ....	120

Tabla 18. Frecuencia y porcentaje de alumnado con asignaturas pendientes de otros cursos.....	121
Tabla 19. Datos cruzados Curso*Asignaturas pendientes de otros cursos. ....	121
Tabla 20. País de origen de los participantes en la investigación. ....	122
Tabla 21. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. ....	123
Tabla 22. Tests y escalas aplicadas en el Estudio 1. ....	129
Tabla 23. Rango de puntuaciones del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT. ....	138
Tabla 24. Puntuación de las respuestas y dimensiones de la Escala BIEPS-J. ....	140
Tabla 25. Puntajes directos y percentiles correspondientes a la Escala de Bienestar BIEPS-J. ....	141
Tabla 26. Rango de puntuaciones de la Escala de Satisfacción Vital (SWLS). ....	142
Tabla 27. Niveles y rangos de puntuación del test T.E.S.I.S. ....	146
Tabla 28. Rangos de puntuación del test de inteligencia emocional MSCEIT. ....	148
Tabla 29. Estadísticos descriptivos de puntuaciones globales del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (N=165). ....	149
Tabla 30. Puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (N=165). ....	151
Tabla 31. Estadísticos descriptivos correspondientes a las puntuaciones del Área estratégica del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (N=165). ....	153
Tabla 32. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del Área experiencial del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (N=161). ....	155
Tabla 33. Estadísticos descriptivos de las 4 ramas del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT.....	158



Tabla 34. Estadísticos descriptivos de las tareas del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT.....	164
Tabla 35. Estadísticos descriptivos en puntuaciones globales del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por género. ....	173
Tabla 36. Puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por género. ....	174
Tabla 37. Prueba t de Student. Diferencias de género puntuación total MSCEIT.....	176
Tabla 38. Estadísticos Descriptivos en las Áreas y Ramas del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por género. ....	177
Tabla 39. Prueba t de Student para muestras independientes. Diferencias de género Test de Inteligencia Emocional MSCEIT. ....	178
Tabla 40. Estadísticos descriptivos en puntuaciones globales del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por curso.....	179
Tabla 41. Pruebas de Chi cuadrado. Diferencias por curso en la puntuaciones obtenidas en el Test MSCEIT. ....	180
Tabla 42. Puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por curso.....	181
Tabla 43. Prueba Chi-cuadrado. Diferencias alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT. ....	183
Tabla 44. Puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por alumnado con y sin necesidades específicas de apoyo educativo. ....	184
Tabla 45. Estadísticos descriptivos en puntuaciones globales del Test MSCEIT por repetición de curso.....	185

Tabla 46. Puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por repetición de curso. ....	185
Tabla 47. Prueba Chi cuadrado. Diferencias en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT en alumnado repetidor de curso. ....	186
Tabla 48. Estadísticos descriptivos de la puntuación global del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por país de origen. ....	186
Tabla 49. Datos cruzados puntuación total Test MSCEIT*Nacionalidad dicotómica .....	186
Tabla 50. Prueba Chi cuadrado. Diferencias nacionalidad dicotómica en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT. ....	187
Tabla 51. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales obtenidas en la escala de bienestar BIEPS-J. ....	187
Tabla 52. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala BIEPS-J. ....	189
Tabla 53. Ítems de la dimensión Vínculos de la escala de Bienestar Subjetivo BIEPS-J ...	191
Tabla 54. Prueba Chi-cuadrado. Diferencias de puntuación con respecto a género en la escala de bienestar BIEPS-J. ....	195
Tabla 55. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de Bienestar subjetivo (BIEPS-J) por género. ....	195
Tabla 56. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de Bienestar subjetivo BIEPS-J en alumnado con o sin necesidades específicas de apoyo educativo. ....	197
Tabla 57. Prueba Chi-cuadrado. Diferencias país de origen dicotómica en la escala de Bienestar subjetivo BIEPS-J. ....	199
Tabla 58. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de bienestar subjetivo BIEPS-J por país de origen. ....	199

Tabla 59. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de bienestar subjetivo BIEPS-J por curso.....	201
Tabla 60. Prueba Chi cuadrado. Diferencias por nivel educativo en la escala de Bienestar subjetivo BIEPS-J.....	200
Tabla 61. Prueba Chi cuadrado. Diferencias por repetición de curso en la escala de bienestar subjetivo BIEPS-J.....	203
Tabla 62. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de bienestar subjetivo BIEPS-J por repetidor de curso.....	204
Tabla 63. Niveles de satisfacción obtenidos en la escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) (N=181). ....	206
Tabla 64. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de Satisfacción vital (SWLS) por género. ....	208
Tabla 65. Prueba Chi cuadrado. Diferencias por género en la escala de satisfacción vital SWLS. ....	208
Tabla 66. Prueba de Chi cuadrado realizada de las puntuaciones globales obtenidas en la escala de satisfacción vital (SWLS) por necesidades específicas de apoyo educativo. ....	210
Tabla 67. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de satisfacción vital (SWLS) en estudiantes sin y con necesidades específicas de apoyo educativo. ....	211
Tabla 68. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de satisfacción vital (SWLS) por curso. ....	212
Tabla 69. Prueba de chi cuadrado realizada de las puntuaciones globales obtenidas en la escala de satisfacción vital (SWLS) por curso. ....	213
Tabla 70. Tabla cruzada puntuaciones obtenidas en la escala satisfacción vital SWLS y nacionalidad dicotómica. ....	214

Tabla 71. Estadísticos descriptivos de la puntuación global del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.).....	216
Tabla 72. Puntuación total en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.). .....	217
Tabla 73. Tabla cruzada Test de Sensibilidad a la Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por la variable género.....	219
Tabla 74. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por género. ....	219
Tabla 75. Tabla cruzada Test de Sensibilidad a la Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por la variable curso. ....	221
Tabla 76. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por curso. ....	221
Tabla 77. Prueba U de Mann-Whitney. Puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por repetición curso. ....	223
Tabla 78. Datos cruzados del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales por Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. ....	225
Tabla 79. Estadísticos descriptivos en puntuaciones globales del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales por Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. ....	226
Tabla 80. Prueba U de Mann-Whitney. Puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. ....	226
Tabla 81. Prueba U de Mann-Whitney. Puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por país de origen. ....	228
Tabla 82. Correlación de Pearson. Escala de bienestar BIEPS-J y escala de satisfacción vital SWLS. ....	231

Tabla 83. Correlación de Pearson. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) y la escala de bienestar BIEPS-J. ....	232
Tabla 84. Correlación de Pearson. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) y el test de inteligencia emocional MSCEIT. ....	233
Tabla 85. Correlación de Pearson. Test de inteligencia emocional MSCEIT y rendimiento académico .....	234
Tabla 86. Correlación de Pearson. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) y rendimiento académico. ....	235
Tabla 87. Correlación de Pearson. Escala de bienestar BIEPS-J y rendimiento académico. ....	236
Tabla 88. Correlación de Pearson. Escala de Satisfacción Vital SWLS y rendimiento académico. ....	237
Tabla 89. Correlación de Pearson. Correlación entre las puntuaciones totales del rendimiento académico y las puntuaciones totales en inteligencia emocional, bienestar, satisfacción vital y sensibilidad a las interacciones sociales. ....	238
Tabla 90. Estadísticos descriptivos de la variable edad.....	244
Tabla 91. Frecuencias y porcentajes por rango de edad .....	244
Tabla 92. Puntuación de las respuestas y dimensiones de la Escala BIEPS-A. ....	248
Tabla 93. Puntuaciones directas y percentiles correspondientes a la Escala de Bienestar para Adultos BIEPS-A. ....	248
Tabla 94. Rango de puntuaciones de la Escala de Satisfacción Vital (SWLS). ....	249
Tabla 95. Estadísticos descriptivos de la escala de satisfacción vital SWLS. ....	251
Tabla 96. Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala SWLS .....	253

Tabla 97. Estadísticos descriptivos de la escala de bienestar BIEPS-A .....	256
Tabla 98. Resultado de estadísticos descriptivos de índices satisfacción y bienestar clasificados por variables demográficas. ....	259
Tabla 99. Correlación de Pearson entre las puntuaciones totales obtenidas en la escala de bienestar BIEPS-A y la escala de satisfacción vital SWLS.....	260
Tabla 100. Correlaciones entre las variables de la SWLS y la puntuación total de la escala de bienestar BIEPS-A. ....	261
Tabla 101. Correlación entre los ítems de la escala de bienestar BIEPS-J y la escala de satisfacción SWLS. ....	262
Tabla 102. Correlación entre las dimensiones de la Escala BIEPS-A y las variables demográficas. ....	263
Tabla 103. Correlación entre las dimensiones de la escala SWLS y las variables demográficas. ....	264

## Índice de Figuras

Figura 1. Modelo mixto Daniel Goleman. Inteligencia emocional. Goleman (1995) .....	41
Figura 2. Modelo Multifactorial. ....	43
Figura 3. Ejemplo de ítem de percepción emocional.. ....	55
Figura 4. Estructura del test MSCEIT. ....	56
Figura 5. Areas, ramas y tareas del test MSCEIT. ....	131
Figura 6. Ejemplo de ítem de percepción emocional del MSCEIT. ....	132
Figura 7. Ejemplo de ítem de percepción emocional del MSCEIT. ....	133
Figura 8. Ejemplo de ítem de asimilación emocional del MSCEIT. ....	133
Figura 9. Ejemplo de ítem de asimilación emocional del MSCEIT.....	133
Figura 10. Ejemplo de ítem de comprensión emocional del MSCEIT.....	134
Figura 11. Ejemplo de ítem de comprensión emocional.....	134
Figura 12. Ejemplo de ítem de manejo emocional.....	135
Figura 13. Ejemplo de ítem de manejo emocional.....	136
Figura 14. Ejemplo de perfil de resultados del test MSCEIT de inteligencia emocional. .	137
Figura 15. Ejemplo de pregunta del test T.E.S.I.S. con secuencia de la película y opciones de respuesta. ....	144
Figura 16. Estructura del TEST MSCEIT.....	147
Figura 17. Diagrama de cajas de puntuaciones percentilares del Test MSCEIT (Puntuación global). ....	150
Figura 18. Relación porcentual de los rangos de puntuación total del test MSCEIT, indicando los distintos niveles de competencia en Inteligencia Emocional (N=165). ....	151

Figura 19. Areas del test MSCEIT.....	152
Figura 20. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en el área estratégica del test MSCEIT (N=165).....	154
Figura 21. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en el área experiencial del Test MSCEIT (N=165). ....	156
Figura 22. Ramas del test de inteligencia emocional MSCEIT. ....	157
Ilustración 23. Relación porcentual de la puntuación obtenida la rama de Percepción Emocional del test MSCEIT (N=165). ....	159
Figura 24. Relación porcentual de la puntuación obtenida en la rama de Facilitación Emocional del test MSCEIT (N=165). ....	160
Figura 25. Relación porcentual de la puntuación obtenida la rama de Comprensión Emocional del test MSCEIT (N=165). ....	161
Figura 26. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas la rama de Manejo Emocional del Test MSCEIT (N=165). ....	162
Figura 27. Áreas, ramas y tareas del test de inteligencia emocional MSCEIT. ....	163
Figura 28. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Caras del Test MSCEIT (N=165).....	165
Figura 29. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Dibujo del Test MSCEIT (N=165).....	166
Figura 30. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Facilitación del Test MSCEIT (N=165). ....	167
Figura 31. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Sensaciones del Test MSCEIT (N=165). ....	168



Ilustración 32. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Cambios del Test MSCEIT (N=165). .....	169
Figura 33. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Combinaciones del Test MSCEIT (N=165). .....	170
Figura 34. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Relaciones del Test MSCEIT (N=165). .....	171
Figura 35. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Manejo emocional del Test MSCEIT (N=165). .....	172
Figura 36. Diferencias de género halladas en la puntuación global del test MSCEIT.....	174
Figura 37. Diagrama de cajas: Diferencias de género en las puntuaciones percentilares del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (Puntuación global). .....	175
Figura 38. Diferencias en las puntuaciones por rangos obtenidas en el MSCEIT en función de la variable curso escolar. ....	182
Figura 39. Diferencias en la variable ACNEAE en las puntuaciones percentilares del MSCEIT (Puntuación global). ....	184
Figura 40. Relación porcentual de la puntuación total obtenida en la escala de Bienestar Subjetivo BIEPS-J por nivel educativo, indicando los distintos niveles de Bienestar Subjetivo. ....	190
Figura 41. Porcentaje de alumnado que obtiene un nivel de bienestar bajo en el ítem 2: “Tengo amigos/amigas en quienes confiar”. ....	192
Figura 42. Porcentaje de alumnado que obtiene un nivel de bienestar bajo en el ítem 8: “Cuento con personas que me ayudan si lo necesito”. ....	193
Figura 43. Porcentaje de alumnado que obtiene un nivel de bienestar bajo en el ítem 11: “Creo que en general me llevo bien con la gente” .....	194

Figura 44. Número de participantes mujeres y hombres que se sitúan en los niveles bajo, medio y alto en la escala de Bienestar subjetivo (N=181). ....	196
Figura 45. Número de participantes con y sin NEAE que se sitúan en los niveles bajo, medio y alto en la escala de Bienestar subjetivo (N=181). ....	198
Figura 46. Número de participantes que se sitúan en los niveles bajo, medio y alto en la escala de Bienestar subjetivo según país de origen.(N=181). ....	200
Figura 47. Número de participantes que se sitúan en los niveles bajo, medio y alto en la escala de Bienestar subjetivo según nivel educativo. (N=181). ....	200
Figura 48. Número de participantes que se sitúan en los niveles bajo, medio y alto en la escala de Bienestar subjetivo en función de la variable repetición de curso.(N=181). ...	205
Figura 49. Relación porcentual de la puntuación total de la Escala SWLS de Satisfacción Vital obtenida por estudiantes de 3º y 4º ESO (N=181). ....	207
Figura 50. Número de participantes que se sitúan en los distintos niveles de satisfacción vital en función de la variable género. (N=181) ....	209
Figura 51. Diagrama de cajas: Diferencias de género en las puntuaciones percentilares obtenidas en la escala de satisfacción vital SWLS (Puntuación global).....	209
Figura 52. Número de participantes que se sitúan en los distintos niveles de satisfacción vital en función de la variable curso. (N=181) .....	213
Figura 53. Número de participantes que se sitúan en los distintos niveles de satisfacción vital en función de la variable país de origen. (N=181) .....	215
Figura 54. Diagrama de cajas: puntuaciones totales obtenidas en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.). ....	216
Figura 55. Relación porcentual de la puntuación total obtenida en Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.). ....	218

Figura 56. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por género. ....	220
Figura 57. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por curso. ....	222
Figura 58. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por repetición de curso.....	224
Figura 59. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.....	227
Figura 60. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por país de origen. ....	229
Figura 61. Relación porcentual de la muestra de docentes por género. ....	243
Figura 62. Relación porcentual de años de experiencia docente.....	245
Figura 63. Relación porcentual de la etapa educativa en la que se imparte docencia. ....	246
Figura 64. Diagrama de cajas. Puntuación total escala de satisfacción vital SWLS.....	251
Figura 65. Porcentaje de la puntuación total obtenida en la escala de satisfacción vital SWLS. ....	252
Figura 66. Ítem nº4 de la Escala SWLS. Mayor puntuación obtenida en la muestra. ....	253
Figura 67. Ítem nº 5 de la Escala SWLS. Menor puntuación obtenida en la muestra. ....	254
Figura 68. Clasificación de respuestas por rango para los distintos ítems.....	254
Figura 69. Puntuaciones globales en la escala de bienestar BIEPS-A.....	255
Figura 70. Ítem 7 de la Escala BIEPS-A.....	257
Figura 71. Ítem 8 de la Escala BIEPS-A.....	257
Figura 72. Ítem 13 de la de la Escala BIEPS-A.....	258

# INTRODUCCIÓN

*“Todas las mañanas del mundo son caminos sin retorno”*

*Pascal Quignard*

## INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional, la satisfacción vital y el bienestar subjetivo han generado un interés creciente en los últimos años en diversos ámbitos: económico, social y científico (Nages, Chica, Escolano-Pérez y Martínez, 2016). Esta inquietud, se ha ido extendiendo hacia la necesidad de investigar estos aspectos en la población infantil y juvenil y en concreto en el ámbito escolar, incorporando los hallazgos de la Psicología Positiva para el desarrollo de programas escolares orientados al desarrollo social y emocional de la infancia y la adolescencia, asumiendo un enfoque positivo del desarrollo de la personalidad y del funcionamiento humano óptimo (Pérez y Domínguez, 2011). De la misma manera debemos plantearnos en el horizonte de la enseñanza qué tipo de educación es la que queremos, si es una educación basada en desarrollar un conjunto de capacidades y valores cívicos que promuevan la justicia social con estudiantes que sean capaces de desarrollar y ejercer una ciudadanía activa y crítica (García-Vélez, 2016), que sean capaces de construir su propia identidad confrontando la realidad e intentando mejorarla tanto en la dimensión personal como social (Jacott et al, 2019) o seguimos anclados en procesos formativos de pizarra y estrado propios de hace siglos.

El proceso de desarrollo psicológico se produce de forma permanente, dicho proceso se desencadena de una manera singular y compleja durante la adolescencia (Romero, Guajardo y Nava, 2017). Si tenemos en cuenta la velocidad vertiginosa

a la que se están produciendo cambios en nuestro entorno, debemos reflexionar acerca de cuáles son las herramientas que podemos proporcionar a las futuras generaciones para enfrentarse a dichos cambios. A nivel político se ha establecido como prioritaria una línea de actuación que tenga como objetivo principal promover la calidad y mejora de los servicios educativos y el cuidado en los primeros años de vida (Wodon, 2016). Conocer el estado y los determinantes del bienestar nos permite conocer la calidad de vida en esta franja de población, pudiendo así investigar y determinar los problemas generados a partir de las condiciones vitales y del estado de desarrollo personal de niñas y niños, información que resulta vital para la prevención, detección temprana, e intervención en distintas poblaciones de riesgo (Aubert, Molina, Schubert y Vidu, 2017), así como de los docentes que ejercen su profesión con alumnado en estas edades (Ibañez-Cubillas, 2019).

En los manuales de psicología del desarrollo relativos a la adolescencia se tratan de manera continua y reiterativa aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, los cambios fisiológicos, la construcción de la identidad y la autoestima entre otros (Arnett, 2007). También se han seguido líneas de investigación relacionadas con el apego, el ajuste psicológico y la satisfacción vital (Jiang, Huebner y Hills, 2013), pero todavía es escasa la literatura científica acerca de los efectos de la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y la satisfacción vital de chicas y chicos adolescentes en el ámbito escolar.

La implicación que un adecuado manejo de las emociones supone para el desarrollo psicosocial, especialmente durante esta etapa, es de suma importancia. El grado de turbulencia con que se vive dicha etapa dependerá de diferencias en los grados de vulnerabilidad y habilidad para afrontarlos (Rebollo, Martínez y Morán, 2003). Las personas emocionalmente inteligentes no sólo poseen una mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones, repercutiendo esto de

forma positiva en su bienestar personal, sino que también son capaces de generalizar estas habilidades a las emociones de los demás favoreciendo de este modo sus relaciones sociales, familiares y personales. Educar en las emociones debería ser por lo tanto una tarea imprescindible en el ámbito educativo, proporcionando así a los estudiantes una educación integral.

Esta tesis doctoral se encuadra en la línea de investigación iniciada por Mayer y Salovey (1997) autores que abordan el constructo de la inteligencia emocional desde el modelo de habilidad y pretende aportar conocimientos basándose en ella para establecer de forma empírica la relación existente entre la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo y la satisfacción vital dentro del ámbito educativo. Cabe señalar que si bien se han realizado estudios acerca de la inteligencia emocional del profesorado y su relación con distintas variables como el rendimiento laboral (Fernández-Berrocal y Extremera, 2010) y el desgaste a nivel profesional (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes y Salovey, 2010; Chan, 2006; Durán, Extremera y Rey, 2004; Extremera, Durán y Rey, 2010), no obstante los resultados que analizan la relación existente entre inteligencia emocional y el bienestar subjetivo son poco concluyentes (Berrios, Pulido, Augusto y López, 2012). De modo que existe un mayor apoyo de estudios empíricos que analizan la relación entre inteligencia emocional y bienestar psicológico, en comparación con aquellas investigaciones que analizan la relación entre inteligencia emocional y bienestar subjetivo (Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda-Galán y Salguero, 2011). Con respecto a las investigaciones llevadas a cabo con estudiantes, se iniciaron en la última década del siglo XX teniendo como objeto de estudio principalmente la relación entre las habilidades sociales y emocionales y el desempeño en el ámbito educativo (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Pena y Repetto, 2008). Los estudios relacionados con inteligencia emocional y su posible influencia en la percepción de bienestar en la infancia y la adolescencia tradicionalmente han estado orientados al ámbito de la salud mental y los problemas conductuales (Huebner, 2004) y no

tanto enfocados a la relación de ambos constructos con la percepción subjetiva del bienestar y su posible relación con la inteligencia emocional involucrando a otros agentes del contexto educativo. Debido a esta razón la presente tesis está dirigida a profundizar en la relación existente entre las variables de inteligencia emocional, bienestar y satisfacción vital en el contexto concreto del ámbito educativo.

En la primera parte de esta tesis se aborda el marco teórico. El primer capítulo está centrado en revisar algunas de las principales definiciones que han sido propuestas para acometer el constructo teórico de la inteligencia emocional, los diferentes modelos y líneas de investigación: los modelos de rasgos o mixtos y los modelos de habilidad; cómo podemos medirla y cuál es su valor predictivo. Asimismo, se realiza una revisión de las investigaciones con respecto a la inteligencia emocional en el ámbito educativo y su relación con el rendimiento escolar. En un segundo capítulo analizamos las aproximaciones al concepto de bienestar especificando sus dimensiones, los modelos teóricos en los que se sustenta y los instrumentos para medirlo, así como una revisión de las investigaciones realizadas con respecto al bienestar subjetivo en la infancia y la adolescencia y el bienestar en el terreno educativo. En la última parte de este capítulo analizamos la relación entre bienestar y satisfacción vital desde el ámbito de la psicología positiva haciendo especial incidencia en la influencia del bienestar y la satisfacción vital en el rendimiento académico.

En la segunda parte se describen los dos estudios empíricos realizados en esta tesis doctoral. El capítulo tercero contiene el primer estudio acerca del bienestar, la satisfacción vital y la inteligencia emocional como variables predictoras del rendimiento académico, detallando los objetivos generales y específicos del trabajo que se ha llevado a cabo con un total de 181 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de la Comunidad de Madrid, y el análisis de los datos obtenidos.



En el capítulo 4 se describe el segundo estudio que se ha llevado a cabo y que profundiza en el grado de bienestar y satisfacción vital del profesorado teniendo en cuenta variables como edad, género, años de experiencia docente y titularidad del centro en el que se ejerce la labor profesional, analizando cómo influyen dichas variables en los constructos antes mencionados.

En el capítulo 5 de discusión y conclusiones finales se analizan y discuten las relaciones encontradas entre inteligencia emocional, bienestar subjetivo, satisfacción vital y rendimiento académico en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, así como las conclusiones acerca de cuáles son las variables más influyentes a la hora de determinar el bienestar y grado de satisfacción vital de los docentes.

Por último, se exponen las limitaciones encontradas en esta investigación y aquellas cuestiones que se consideran relevantes para futuras investigaciones en este ámbito de estudio.

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

## **CAPÍTULO 1. INTELIGENCIA EMOCIONAL**

En este capítulo nuestra intención es la de explicar cuáles fueron los inicios del concepto de inteligencia emocional, cuáles son los principales precursores de la conceptualización del término, qué modelos teóricos sustentan el constructo de inteligencia emocional, que instrumentos permiten su medición y cuál es la relevancia que tiene el estudio de la inteligencia emocional en el ámbito científico para su posterior aplicación en el ámbito educativo.

### **1.1. Concepto de Inteligencia Emocional**

Existen un gran número de investigaciones respecto a la inteligencia emocional desde que se hiciera por primera vez mención a dicho concepto en la literatura científica (Mayer, Salovey y Di Paolo, 1990). Ha sido en la primera década del siglo XXI (Bar-On y Parker, 2000; Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2001; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002), cuando se ha producido un incremento del interés por investigar acerca de cómo la inteligencia emocional influye en nuestra vida diaria, cómo percibimos las emociones, cómo las manejamos y, por último, cómo podemos regularlas. Si bien es cierto que el término se popularizó a raíz de la publicación de Goleman (1995) el concepto tiene precursores claros en la literatura científica como Thorndike (1920) que acuñó el término inteligencia social, Cattell (1963) y la teoría triádica de la inteligencia, las inteligencias múltiples de Gardner (1985) y la teoría triárquica de Sternberg (1985).

En las décadas anteriores a 1990, las referencias a la inteligencia emocional eran poco consistentes y muy esporádicas, reduciéndose al ámbito científico y alcanzando poca difusión (Fernández-Berrocal, Extremera, 2009). Uno de los primeros estudios lo realizó Leuner en 1966 haciendo referencia a las competencias emocionales y relacionando éstas directamente con los roles de género. Leuner publica

un artículo en alemán cuya traducción sería «Inteligencia emocional y emancipación» (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En él se plantea el tema de cómo muchas mujeres rechazan un rol social a causa de su baja inteligencia emocional. Sin embargo, todavía en la actualidad hay estudios que sostienen que no está clara la relación existente entre el género y la inteligencia emocional, siendo conveniente profundizar en esta línea de investigación (Petrides, Furnham y Martin, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal, Salovey, 2006). En este sentido y en términos generales la conclusión a la que se ha llegado desde hace años es justo la opuesta, referida al hecho de que las mujeres demuestran tener mayores competencias de inteligencia emocional (Joseph y Newman, 2010). Con respecto a las investigaciones realizadas acerca de la inteligencia emocional y la identidad de género lo más apropiado sería adecuar las definiciones de identidad y rol de género, puesto que esto podría facilitar un mayor número de respuestas emocionales adaptativas y menos determinadas por el sexo (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Heredia, 2012).

Revisando los estudios científicos realizados durante el siglo XX podríamos seguir una línea temporal desde que Steiner (1984) propuso la necesidad de una *educación emocional*, afirmando que una elevada conciencia emocional podía aumentar el bienestar de una persona. Saarni (1999), por su parte, desarrolla un modelo de competencia emocional fruto de un intento de delimitación del constructo. Para Saarni la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales, entendiendo la autoeficacia como la capacidad del individuo para alcanzar los objetivos que se propone. En este proceso adquieren especial importancia el reconocimiento de las propias emociones y la capacidad para poder regular las mismas. Saarni (1997; 2000) clasifica las competencias emocionales en las siguientes categorías: conciencia del propio estado emocional; habilidad para discernir las habilidades de los demás; habilidad para utilizar el vocabulario emocional; capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás; habilidad para comprender que el

estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa; habilidad para afrontar emociones negativas; conciencia de la estructura y naturaleza de las emociones y por último capacidad de autoeficacia emocional.

Por otra parte, en 1985, Bar-On utilizó la expresión EQ (*Emotional Quotient*) en su tesis doctoral, desarrollando posteriormente un inventario cuyo objetivo era medir "un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente" (Bar-On, 1997).

Son Salovey y Mayer quienes en la década de los 90 acuñan el término inteligencia emocional. Tal y como quedó definida en el *Handbook of Intelligence* publicado por Mayer, Salovey y Caruso (2000) podríamos concluir que la inteligencia emocional es "*la habilidad para percibir y expresar las emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, comprender y razonar a través de las emociones y regular las emociones en uno mismo y en los demás*". (Salovey y Mayer, 1990 p. 68). A partir de la década de los 90, con la publicación de las investigaciones de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990) y el libro de Goleman "*La inteligencia emocional*" (Goleman, 1995, 2006) el concepto de inteligencia emocional captó la atención de los medios de comunicación y del público en general y como consecuencia comienzan a entenderse las emociones como una parte esencial de la capacidad de adaptación del ser humano. Este fenómeno se produce porque se reduce el interés por entender la inteligencia únicamente como un conjunto de habilidades cognitivas que tienen lugar mediante procesos verbales y lógico matemáticos, asumiendo que también son necesarias una serie de habilidades mentales que incluyen el procesamiento de la información emocional, llegando a la conclusión de que el cociente intelectual resulta insuficiente como medida de numerosas variables, como por ejemplo el éxito a nivel académico y/o profesional.

Las investigaciones relacionadas con la inteligencia emocional comenzaron a proliferar después de las publicaciones de Salovey y Mayer (1997) y Goleman (1995): estudios acerca de la fundamentación teórica y empírica del constructo (Salovey, Mayer y Caruso, 2008), correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y variables como la autoestima, el bienestar y la satisfacción vital (Zeidner, Matthews y Roberts, 2001) y estudios acerca de la relación entre inteligencia emocional y positividad afectiva (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

En la actualidad la discusión y el estudio acerca del constructo de la inteligencia emocional siguen vigentes desde distintas disciplinas como la pedagogía, la psicología, la medicina, etc. Los estudios más recientes están orientados hacia la investigación de la influencia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo en aspectos relacionados con el desempeño académico, la formación del profesorado y el clima escolar (Belykh, 2018; Enriquez, Ramos y Esparza, 2017), factores de la inteligencia emocional que influyen en la salud (Cejudo y López-Delgado, 2017; Sarrionandia y Garaigordobil, 2017; Rodríguez, Ospina y Crizólogo, 2019) y análisis de la inteligencia emocional y su influencia en el desempeño de la actividad profesional teniendo como clave el liderazgo (Goleman, Boyatzis y Mckee, 2016; Goleman, 2018; Luque, Zafra, Martos y Landa, 2018). Todas estas investigaciones tienen en común destacar la importancia de identificar, comprender y distinguir las emociones propias y las de los demás, tener la habilidad de regularlas y utilizarlas de forma adaptativa y eficaz en los distintos ámbitos de nuestra vida.

En el siguiente apartado pasaremos a revisar los tres modelos más significativos de inteligencia emocional tras revisar la literatura científica: el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), el modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social (Bar-On, 2006), y el modelo de Goleman de competencias emocionales (Boyatzis y Boyatzis, 2006; Goleman, 1998, 2001).

## 1.2. Modelos conceptuales de Inteligencia Emocional

Desde hace algunos años los estudios realizados en el ámbito de la inteligencia emocional han producido una serie de aportaciones relevantes en este campo contribuyendo a enriquecer el debate generado respecto a lo que podría ser considerado como inteligencia emocional, cuáles son sus elementos y principios, el constructo teórico que abarca, cómo podemos medirla y cuál es su valor predictivo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Así, podríamos decir que existen dos grandes modelos conceptuales sobre la inteligencia emocional: los **modelos mixtos o de rasgos**, entre los que se encuadrarían el modelo de Goleman como conjunto de habilidades y competencias personales y el de Reuven Bar-On como un conjunto de rasgos de personalidad y habilidades y por otra parte el **modelo de habilidad** del que Mayer y Salovey son los máximos exponentes (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

### 1.2.1. Los modelos mixtos o de rasgos

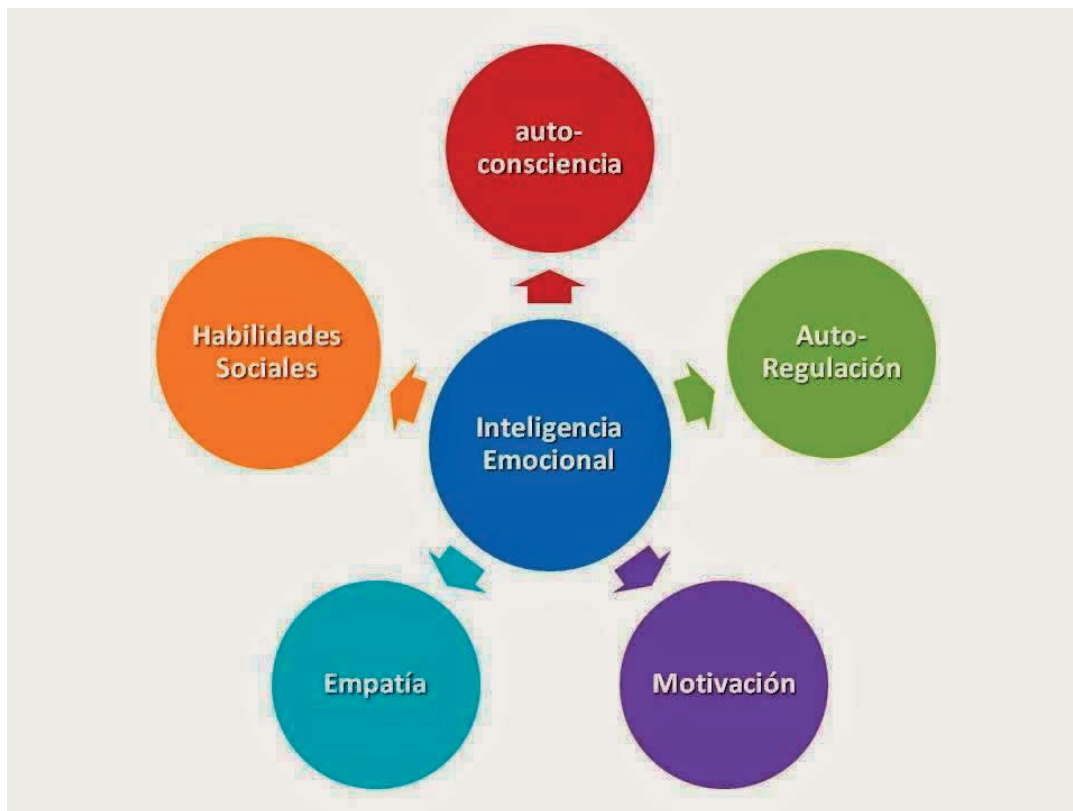
#### 1.2.1.1. Modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1995, 1998, 2000)

No podemos hablar de los modelos mixtos sin mencionar a Daniel Goleman, ya que la publicación de su libro *Inteligencia Emocional* en el año 1995 supuso un hito con respecto a la divulgación del concepto de inteligencia emocional haciéndolo llegar al gran público. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2004) el auge del término se debió principalmente a factores como la sobrevaloración del cociente intelectual y el uso incorrecto de los resultados en los tests de cociente intelectual en el ámbito educativo, que en la mayoría de las ocasiones no eran capaces de predecir el éxito a nivel laboral ni académico, ni tampoco el bienestar o grado de satisfacción de los estudiantes.

La inteligencia emocional según Goleman se manifiesta a través de una serie de procesos conductuales y puede regularse mediante procesos cognitivos básicos y superiores, es por tanto un modelo de competencias básicas. Para ello plantea 5 áreas (ver Figura1) que engloban los siguientes aspectos (Goleman, 1998):

- *Autoconciencia*: basada en el fundamento socrático de conocerse a uno mismo y entender las propias emociones, es decir, autoconciencia emocional.
- *Autorregulación o manejo de las propias emociones*: una vez que hemos tomado conciencia de nuestras emociones debemos aprender a regularlas y ajustarlas a las distintas situaciones. El autocontrol y la capacidad de adaptación son básicos para la autorregulación.
- *Automotivación*: para conseguir los objetivos y logros propuestos. Se establece aquí una interrelación entre la emoción y la motivación como las claves para la consecución de objetivos.
- *Empatía*: entendiendo ésta en términos de inteligencia emocional como la capacidad para reconocer las emociones en los demás.
- *Habilidades sociales*: La capacidad para establecer relaciones emocionalmente inteligentes con los demás nos facilita el desarrollo de capacidades como el liderazgo, la cooperación y la resolución de conflictos.





*Figura 1. Modelo mixto Daniel Goleman. Inteligencia emocional. Goleman (1995)*

#### **1.2.1.2. Modelo de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On (1997)**

El modelo de Bar-On está fundamentado en un conjunto de habilidades y capacidades que posibilitan que nos enfrentemos a las demandas del medio de una manera efectiva (Bar-On, 1997). Dicho modelo está compuesto por 5 elementos (ver Figura 2) que a su vez se subdividen en 15 subfactores.

- 1) El *componente intrapersonal* está relacionado con la manera en la que nos vemos a nosotros mismos por lo que se subdivide en otros factores como la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima, la autorrealización y la independencia.

- 2) El *componente interpersonal*, basado en las relaciones que establecemos con los otros, se subdivide en factores que facilitan la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
- 3) El *componente del manejo del estrés* hace referencia al manejo emocional de situaciones complejas que se subdivide en los factores de tolerancia al estrés y control de impulsos.
- 4) El *componente de estado de ánimo* que se subdivide en los factores de felicidad y optimismo y nos da información acerca de cómo nos enfrentamos a distintos aspectos de la vida desde la propia motivación.
- 5) Y por último el *componente de adaptabilidad y ajuste* que incluye los aspectos relacionados con la capacidad de resolución de problemas, la prueba de realidad y la flexibilidad.

Este modelo comparte similitudes con el de Goleman, ya que incluye diversos factores o variables de personalidad y no únicamente las que tienen que ver con la inteligencia o procesos cognitivos, de ahí la denominación de modelo mixto.

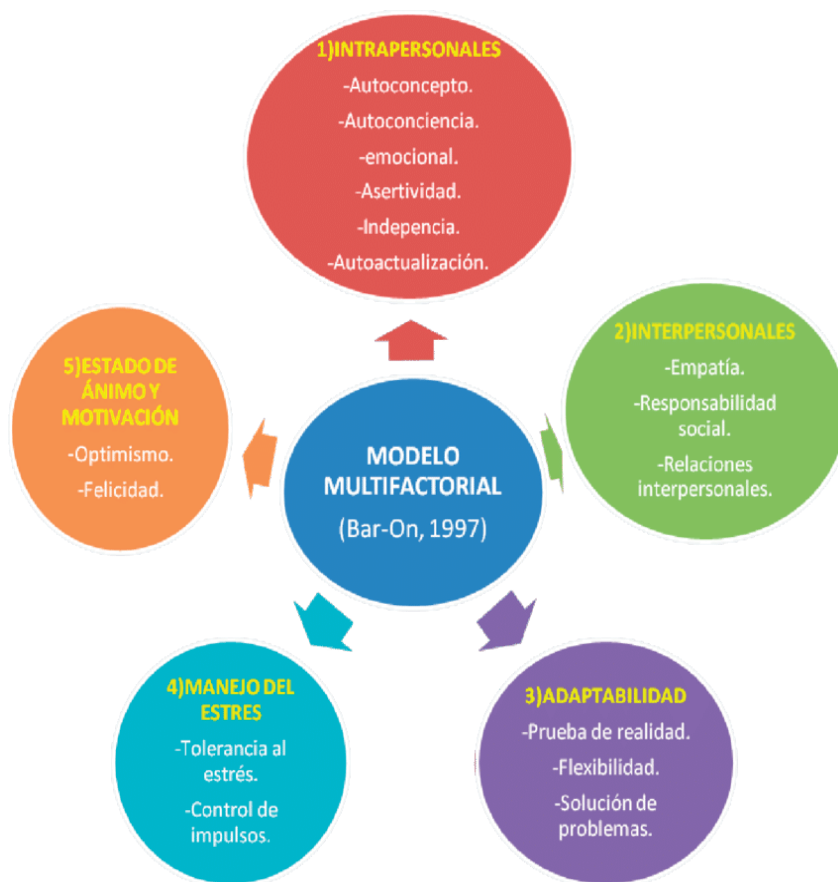


Figura 2. Modelo Multifactorial. Tomado de Moreno, 2016.

### 1.2.2. El modelo de habilidad

A pesar de que el concepto de Inteligencia Emocional se hizo popular tras la publicación del libro de Daniel Goleman *La Inteligencia Emocional*, (1985) la primera vez que se acuñó este término fue realizada por los investigadores Mayer y Salovey (1990) con la siguiente definición: “*La Inteligencia Emocional es la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás*” (p. 20).

En esa primera aproximación al concepto, los autores distinguen 3 tipos de habilidades: evaluación y expresión de las emociones, que nos permite reconocer e identificar a nivel perceptual qué es lo que sentimos para poder expresarlo y comunicarlo, regulación emocional para poder ajustar nuestra respuesta emocional a las demandas del exterior y por último utilización emocional para resolución de conflictos a través del procesamiento de la información y el pensamiento creativo (Mayer y Salovey, 1993).

Posteriormente, Mayer y Salovey (1997) determinan que el modelo teórico propuesto tiene algunas limitaciones con respecto a la comprensión de las emociones por lo que proponen un nuevo modelo denominado de las 4 ramas, dividiendo la inteligencia emocional en cuatro áreas de habilidades y redefiniendo el concepto de inteligencia emocional como *“la capacidad para valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual”* (Mayer y Salovey, 1997, p.10). Las áreas en las que se divide la Inteligencia Emocional se presentan de las más básicas a las más complejas, de la siguiente manera:

- 1) **Percepción emocional**, hace referencia a la capacidad de reconocer las emociones propias y las de los que le rodean. Capacidad para percibir y expresar sentimientos.
- 2) **Facilitación emocional**, habilidad del sujeto para utilizar la información que tiene disponible de su experiencia emocional para hacer uso de ella en situaciones futuras. Nos proporciona información acerca de su capacidad para utilizar las propias emociones para resolver conflictos de forma creativa.

- 3) **Comprensión emocional**, entendida como la capacidad para etiquetar las emociones. Conocer cómo se combinan las emociones, estableciendo una diferenciación significativa entre emociones simples y complejas que nos permita evaluar su evolución a lo largo de la trayectoria vital y así posibilitar un mejor y mayor conocimiento de nuestras emociones y de las de los demás.
- 4) Y por último la rama de **Manejo o regulación emocional** que nos sitúa en la habilidad más compleja, puesto que permite que el sujeto tenga la capacidad de experimentar el sentimiento en lugar de cohibirlo, sean positivos o negativos, utilizando este conocimiento para tomar mejores decisiones y de una manera más reflexiva.

### 1.3. Instrumentos de medida de la inteligencia emocional

Con la propagación del término inteligencia emocional en la última década del siglo XX, comenzaron a aparecer multitud de instrumentos de medida que pretendían evaluar aspectos relacionados con la inteligencia emocional. Estas medidas en la mayoría de las ocasiones no tenían una base científica ni medían el concepto con exactitud (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Una de las características más relevantes a lo largo de la investigación relativa a la inteligencia emocional ha sido la dificultad de encontrar instrumentos de medida válidos y fiables para evaluar dicho constructo, como señalan Geher (2004) y Murphy (2014) entre otros, bien por las dificultades psicométricas que presentaban las pruebas o por la escasa coherencia en muchas ocasiones entre el instrumento de medida y el modelo teórico. En parte, esta incoherencia partía del escaso grado de correlación de medidas que supuestamente medían el mismo constructo, debido en gran parte a la falta de consenso que en la conceptualización del constructo de inteligencia emocional.

### 1.3.1. Medidas de autoinforme

Las medidas de autoinforme fueron las que se desarrollaron en un primer lugar para medir la inteligencia emocional y hoy en día siguen siendo las más utilizadas puesto que son herramientas de fácil aplicación y nos permiten obtener puntuaciones de manera rápida. Se conceptualizan como medidas de inteligencia emocional auto percibida y miden la percepción de la persona sobre sus capacidades emocionales intra e interpersonales, siguiendo la línea de investigación de Salovey y Mayer (1990). Algunos ejemplos de instrumentos de medida de autoinforme son los siguientes:

#### 1.3.1.1. *Trait Meta- Mood Scale: TMMS.*

(Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

Está compuesta por una escala Likert de 5 puntos y en su versión extendida consta de 48 ítems. Evalúa la Inteligencia Emocional auto percibida a través de 3 dimensiones.

- (1) Atención a las emociones, nos permite evaluar el grado en que las personas creen que son conscientes de sus emociones.
- (2) Claridad emocional, hace referencia a cómo las personas creen percibir sus emociones.
- (3) Reparación emocional, hace referencia a la creencia de la propia capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos, prolongando los positivos.

Del total de ítems, 21 ítems corresponden a la escala de atención, 15 ítems a la escala de claridad emocional y 12 ítems a la escala de reparación emocional. Se puede administrar a partir de los 16 años, y, en un tiempo de 10-15 minutos. Su

consistencia interna (Salovey et al., 1995) fue de: atención ( $\alpha=0,86$ ), claridad ( $\alpha=0,87$ ) y reparación ( $\alpha=0,82$ ).

El valor predictivo de la escala ha quedado demostrado en múltiples investigaciones. Se han encontrado correlaciones de inteligencia emocional con una mejor recuperación ante eventos negativos (Salovey et al., 1995), menor nivel de estrés ante exámenes o estresores de tipo experimental (Goldman, Kraemer y Salovey, 1996; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), mayor satisfacción vital, menor alexitimia y puntuaciones más bajas en sintomatología rumiativa, ansiosa y depresiva (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001), mayor empatía, optimismo y mejor calidad en las relaciones interpersonales (Salovey et al., 2002), menor número de pensamientos de venganza y de enfado tras un conflicto (Sukhodolsky, Golub y Cromwell, 2001, citados en Extremera et al., 2004) y mejor calidad de vida relacionada con la salud (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, citado en Extremera et al., 2004).

#### ***1.3.1.2. Spanish Modified Version of the Trait Meta- Mood Scale: TMMS-24.***

(Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

Medida de autoinforme compuesta de 24 ítems con una escala Likert de 5 puntos. Es una versión reducida y modificada de la TMMS 48 realizada en España el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que consta de 8 ítems por cada una de las 3 dimensiones: Atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. Aquellos ítems que estaban expresados negativamente se convirtieron en positivos para facilitar su comprensión, del mismo modo varios de los ítems fueron eliminados debido a su baja fiabilidad y porque evaluaban habilidades emocionales interpersonales y aspectos emocionales de tipo más general. Esta escala evalúa la inteligencia emocional auto percibida

a partir de los 16 años. El tiempo necesario para su cumplimentación es de 5 minutos.

Tiene una consistencia interna de: atención ( $\alpha=0,90$ ), claridad ( $\alpha=0,90$ ) y reparación ( $\alpha=0,86$ ) (Fernández-Berrocal et al. ,2004). Las subescalas claridad y reparación emocional correlacionaron negativamente con depresión y con respuestas rumiativas, por otra parte, correlacionaron positivamente con satisfacción con la vida y salud mental (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral y Queirós, 2005).

#### **1.3.1.3. Schutte Self Report Inventory: SSRI.**

(Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Goldeny Dorheim, 1998. Adaptado al castellano por Chico, 1999)

Medida de autoinforme compuesta por 33 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos. Evalúa la inteligencia emocional auto percibida a partir de los 16 años. La primera versión de Schutte et al. (1998) contaba con un único factor general, pero en posteriores investigaciones se determinaron 4 dimensiones: percepción emocional, manejo de las propias emociones, manejo de las emociones de los demás y utilización emocional (Petrides y Furham, 2000; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002):

La consistencia interna de la escala por dimensiones fue: percepción ( $\alpha=0,80$ ); manejo propias emociones ( $\alpha=0,78$ ); manejo emociones de los demás ( $\alpha=0,66$ ), y, utilización emocional ( $\alpha=0,58$ ) (Ciarrochi et al., 2002).



#### **1.3.1.4. Modified Schutte EI Scale: EIS.**

(Austin, Saklofske, Huang, y McKenney, 2004)

Medida de autoinforme para la evaluación de la inteligencia emocional compuesta por 41 ítems. Se desarrolla a través de una escala de tipo Likert de 5 puntos. Esta escala está dividida a su vez en 3 subescalas: optimismo/regulación emocional, evaluación de las emociones y utilización de las emociones. Se utiliza para la evaluación de sujetos mayores de 16 años y su tiempo de cumplimentación es de 15 minutos. La consistencia interna es la siguiente: inteligencia emocional total ( $\alpha=0,85$ ); optimismo/ regulación emocional ( $\alpha=0,78$ ); evaluación de las emociones ( $\alpha=0,76$ ) y utilización de las emociones ( $\alpha=0,68$ ) (Austin et al., 2004)

#### **1.3.1.5. Tapia Emotional Intelligence Inventory: TEII.**

(Tapia, 2001). (Adaptado al castellano por Repetto, Pena, y Lozano, 2006)

Medida de autoinforme compuesta por 41 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos. La escala posee 4 factores: empatía, utilización de los sentimientos, manejo de las emociones y autocontrol. Se puede administrar en sujetos a partir de los 13 años y el tiempo total de cumplimentación de la escala es de 5- 10 minutos. La consistencia interna informada fue para la escala total de  $\alpha=0,80$  (Tapia, 2001).

### **1.3.2. Medidas de autoinforme extensivas**

Este tipo de medidas de la Inteligencia Emocional se denominan así puesto que abarcan aspectos cognitivos, sociales y de personalidad más allá de aquellos aspectos puramente emocionales. Están basadas en los modelos mixtos (Bar-On, 1997a; Boyatzis et al., 2000).

### **1.3.2.1. Bar-On Emotional Quotient Inventory: EQ-i**

(Bar-On, 1997ab)

Esta medida de autoinforme es el resultado de la búsqueda de Bar-On de elaborar un instrumento de medida de la inteligencia emocional que fuese coherente con su perspectiva de los modelos mixtos a nivel teórico, abarcando múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando así un perfil de tipo socioafectivo además del índice de inteligencia emocional (Bar-On y Parker, 2000). El inventario está compuesto por 133 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos y evalúa la inteligencia emocional y social. La prueba está compuesta por 5 factores de orden superior que se dividen en 15 subescalas:

- 1) Inteligencia intrapersonal que evalúa las habilidades de autoconciencia emocional, autoestima personal, asertividad, autoactualización e independencia.
- 2) Inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- 3) Adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
- 4) Gestión del estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos.
- 5) Humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo.

El EQ-i incluye cuatro indicadores de validez que miden el grado con que los individuos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos. Se puede administrar a sujetos a partir de los 16 años y el tiempo dedicado a completar la escala es de 25- 30 minutos. En Bar-On (1997ab), la consistencia

interna informada para las subescalas fue: Autoconciencia emocional ( $\alpha=0,79$ ); asertividad ( $\alpha=0,76$ ); autoestima personal ( $\alpha=0,86$ ); auto actualización ( $\alpha=0,76$ ); independencia ( $\alpha=0,72$ ); empatía ( $\alpha=0,74$ ); relaciones interpersonales ( $\alpha=0,76$ ); responsabilidad social ( $\alpha=0,69$ ); solución de problemas ( $\alpha=0,77$ ); comprobación de la realidad ( $\alpha=0,73$ ); flexibilidad ( $\alpha=0,70$ ); tolerancia al estrés ( $\alpha=0,80$ ); control de impulsos ( $\alpha=0,80$ ); felicidad ( $\alpha=0,79$ ) y optimismo ( $\alpha=0,79$ ).

Posteriormente se desarrollaron el Bar-On EQ-360 (Bar-On, 2006) que evalúa la inteligencia emocional desde la perspectiva de un observador externo (subordinados, superiores, pareja, familiares...) y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en el EQ-i y el Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Version EQ-i:YV, versión para aplicar a sujetos entre los 7 y los 17 años (Bar-On, 2001).

#### ***1.3.2.2. Emotional Competence Inventory: ECI***

(Boyatzis, y Burckle, 1999)

Medida de autoinforme basada en el modelo teórico de Goleman compuesta por 110 ítems con una escala Likert de 6 puntos. Se obtienen 2 puntuaciones: autoevaluación y evaluación de los demás compañeros. Su objetivo es la medida de la inteligencia emocional únicamente para la predicción de la efectividad y el rendimiento personal en el ámbito empresarial y laboral. Evalúa de forma amplia a través de 4 dimensiones: Autoconciencia, automanejo, conciencia social y manejo de las relaciones. Se realiza a partir de los 16 años en 25-30 minutos. La consistencia interna en Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) es adecuada.

#### ***1.3.2.3. Trait Emotional Intelligence Questionnaire v. 100: TEIQue***

(Petrides y Furnham, 2003). Adaptado al castellano por Pérez (2003)

Medida de autoinforme de 144 ítems con 15 subescalas (expresión emocional, empatía, automotivación, autocontrol-autorregulación emocional, felicidad-satisfacción vital, competencia social, estilo reflexivo, percepción emocional, autoestima, asertividad, dirección emocional de otros, optimismo, habilidades de mantenimiento de las relaciones, adaptabilidad y tolerancia al estrés (Petrides y Furnham, 2003), 4 factores y una puntuación total de inteligencia emocional. Existe una versión reducida para adultos y adolescentes con 30 ítems. Su objetivo es la evaluación de la inteligencia emocional de forma comprensiva, en 20 minutos y a partir de los 16 años. En Petrides y Furham (2003), la consistencia interna fue de: Adaptabilidad ( $\alpha=0,78$ ); asertividad ( $\alpha=0,83$ ); expresión emocional ( $\alpha=0,89$ ); manejo emocional ( $\alpha=0,61$ ); percepción emocional ( $\alpha=0,81$ ); regulación emocional ( $\alpha=0,67$ ); empatía ( $\alpha=0,71$ ); felicidad ( $\alpha=0,92$ ); impulsividad ( $\alpha=0,61$ ); optimismo ( $\alpha=0,86$ ); habilidades relacionales ( $\alpha=0,66$ ); autoestima ( $\alpha=0,91$ ); automotivación ( $\alpha=0,67$ ); competencia social ( $\alpha=0,80$ ) y manejo del estrés ( $\alpha=0,78$ ), resultando esta medida de autoinforme adecuada para evaluar patrones emocionales a partir de la inducción de estados de ánimo.

### **1.3.3. Medidas de ejecución**

Las medidas de ejecución o habilidad (Mayer, Caruso y Salovey, 2000) surgen como contrapunto a las medidas de autoinforme y siguen la metodología clásica para valorar las inteligencias cognitivas (Brackett y Salovey, 2006; Grewal y Salovey, 2005). Lo que se pretende con las medidas de habilidad es obtener resultados basados en la capacidad actual del sujeto a nivel emocional, puesto que al enfrentarse a una tarea concreta debe utilizar sus capacidades emocionales para resolverla en ese momento. En este apartado se presentan las medidas de habilidad.

### **1.3.3.1. Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)**

(Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Esta medida de inteligencia emocional consta de 402 ítems y está compuesta por 12 tareas divididas en 4 áreas:

1. Percepción emocional: que nos permite identificar emociones. Se subdivide en cuatro subescalas: caras, historias, música y diseños abstractos.
2. Asimilación: con respecto a nuestros procesos cognitivos y perceptuales. Se subdivide en dos escalas: sinestesia y sentimientos sesgados.
3. Comprensión: incluye razonamiento y comprensión emocional e incluye cuatro tareas.
4. Manejo emocional: comprende tareas relacionadas con el manejo de las emociones propias y las de los demás.

En cuanto a fiabilidad y validez, las áreas de percepción y comprensión resultaron fiables, no así la de manejo emocional. La consistencia interna oscila entre los 0.81 y 0.96. La mayoría de las críticas realizadas al instrumento señalan que ciertas subescalas no cumplen con niveles mínimos de fiabilidad y se han producido algunas incongruencias de los resultados con respecto al método de baremación (Zeidner, Matthews y Roberts, 2001). Otra de las dificultades encontradas es la extensión de la aplicación de la herramienta, ya que se tarda más de una hora en completarla (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009).

### **1.3.3.2. Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test v. 2.0: MSCEIT**

(Mayer, Salovey y Caruso, 2002ab). Adaptado al castellano por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2009).

El *MSCEIT*, se basa en la capacidad actual de ejecución o de conocimiento emocional de la persona en una tarea. Esta herramienta se basa en la teoría de la inteligencia emocional propuesta por Salovey y Mayer (1990), y con este test pretenden solventar los problemas suscitados con el MEIS. El test está compuesto por 141 ítems con 5 opciones de respuesta cada uno. El test tiene un tiempo de administración de 30 a 40 minutos y está recomendado para aplicarse a partir de los 17 años. El *MSCEIT* proporciona 7 puntuaciones que se obtienen de la siguiente manera.


- Puntuación total: Nos proporciona un índice de la inteligencia emocional total del sujeto englobando el resto de puntuaciones.
- Área Experiencial: que nos facilita información acerca de la habilidad de la persona para percibir información emocional y relacionarla con otras sensaciones. Está formada por las ramas de Percepción y Facilitación Emocional.
- Área Estratégica: proporciona un índice de la habilidad del sujeto para entender la información emocional, gestionarla y utilizarla para planificar el pensamiento y la acción. Está formada por las ramas de Comprensión Emocional y Manejo Emocional.

A continuación, pasaremos a describir cada una de las cuatro ramas del test:

- **Percepción emocional**, es la habilidad que permite identificar emociones en uno mismo y en los demás, así como en objetos de arte y en otros estímulos. Supone reconocer la información transmitida por expresiones faciales, tonos de voz, gestos, postura corporal, color, sensibilidad corporal y otros indicadores y expresar emociones de forma efectiva. Está formada por las tareas de Caras y Dibujos. En la Figura 3 se presenta un ejemplo de ítem de la escala de percepción emocional del Test *MSCEIT*.

**MSCEIT**

**Percepción emocional**



**Instrucciones:** ¿En qué medida este rostro refleja las siguientes emociones?

1. Nada de Felicidad	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Felicidad Extrema
1	2	3	4	5			
2. Nada de Miedo	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Miedo Extremo
1	2	3	4	5			

*Figura 3. Ejemplo de ítem de percepción emocional. Tomado de Mathews, 2010.*

- La **facilitación emocional** implica el uso de emociones para facilitar el pensamiento. Supone una capacidad para generar, usar y sentir las emociones para centrar la atención, el razonamiento y la comunicación mediante la asociación de imágenes mentales y emociones. Esto nos permitirá conocer cómo las emociones influyen en procesos cognitivos tales como el razonamiento deductivo, la resolución de problemas, la creatividad y la comunicación, contribuyendo al mismo tiempo a una mejora en la calidad de la toma de decisiones. Está formada por las tareas de Facilitación y Sensaciones.
- **Comprensión emocional.** Habilidad para comprender los procesos emocionales. Esta habilidad nos ayuda a juzgar cómo otras personas pueden reaccionar ante determinadas situaciones. Está formada por las tareas de Cambios y Combinaciones.

- **Manejo emocional:** La cuarta habilidad tiene que ver con la gestión emocional a nivel personal y en las relaciones con los demás. Nos permite regular tanto la expresión de las emociones como la vivencia de las mismas. Está formada por las tareas de Manejo Emocional y Relaciones Emocionales.

En la Figura 4 se aprecia la estructura jerárquica del MSCEIT, con las dos áreas, las cuatro ramas y las ocho tareas.



*Figura 4. Estructura del test MSCEIT.*

Con respecto a su fiabilidad y validez Mayer, Caruso, Sitarenios (2003), la consistencia interna informada por el método de las dos mitades fue: *MSCEIT* Total: consenso ( $\alpha=0,93$ ); experto ( $\alpha=0,91$ ). Destacando algunas características generales del test podemos decir que las mujeres tienden a puntuar ligeramente más alto en el *MSCEIT* (Mayer et al., 2002), al igual que en otras medidas de sensibilidad interpersonal y habilidades sociales (Barraca, Fernández-González y Sueiro, 2009; Bernieri, 2001).



### 1.3.3.3. *Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales: T.E.S.I.S.*

(Barraca, Fernández y Sueiro, 2009)

El Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales, es un instrumento objetivo de medición de la inteligencia emocional que parte de la sensibilidad interpersonal como constructo que abarca la *Sensibilidad Social* y la *Sensibilidad Emocional* (Carney y Harrigan, 2003). El T.E.S.I.S. relaciona el concepto de inteligencia emocional a través de la percepción emocional con la habilidad para sentir, percibir y responder de manera adecuada en situaciones interpersonales y sociales (Bernieri, 2001). Su finalidad es la evaluación objetiva de la sensibilidad a las interacciones sociales, uno de los componentes esenciales de la inteligencia emocional. Permite distinguir entre los sujetos sensibles (aquellos que interpretan correctamente las situaciones sociales) y los insensibles (aquellos incapaces de interpretarlas correctamente).

Consta de un manual que contiene la fundamentación teórica de la escala, su origen, descripción, normas de aplicación, corrección e interpretación y su justificación estadística baremada con población española; una hoja de respuesta con las instrucciones básicas de aplicación y las preguntas que se hacen sobre cada una de las escenas con las correspondientes alternativas de respuesta y una hoja de corrección que permite calcular la puntuación directa, la transformada (centiles) y deducir el tipo de respuesta predominante en el sujeto (sensible, insensible ingenuo o insensible sobre interpretador).

Las interpretaciones de las puntuaciones dan lugar a 3 tipos de perfiles (Barraca, Fernández y Sueiro, 2009):

- **Sujetos sensibles:** Elaboran interpretaciones correctas de las situaciones sociales. Procesan correctamente la información emocional implícita en las interacciones y son capaces de adivinar con mayor facilidad los deseos e

intenciones de los sujetos de su entorno, aunque traten de ocultarlos. Advierten con naturalidad las muestras de amistad, cooperación, agresividad, afecto, etc. tal y como ocurren a la velocidad natural. Cuanto más elevado sea el centil mayor será la sensibilidad del sujeto.

- **Sujetos insensibles:** No interpretan correctamente las situaciones sociales, bien por ingenuidad bien por distorsionar o sobre interpretar las implicaciones de las interacciones que observan. Según el porcentaje de un tipo u otro sea mayor se caracterizarán como:

Insensibles ingenuos: Fallan en sus juicios porque no saben apreciar que las palabras no deben tomarse siempre de forma literal, y no se dan cuenta cuando una persona oculta sus verdaderos sentimientos por educación, vergüenza, intereses, miedos, etc. Son personas más fáciles de convencer, más dependientes e inocentes.

Insensibles sobre interpretadores: Sus juicios son errados por creer que en todos los casos “hay más” de lo que se muestra. Son personas con una actitud social recelosa y opinan que siempre es verdad la frase “piensa mal y acertarás”. También tienen dificultades para creer que la realidad puede ser a veces sencilla o parsimoniosa y no entrañar “verdades ocultas”. En general, suelen tenerse por personas muy sagaces en las relaciones sociales, opinan que se dan más cuenta de lo que pasa y consideran que son difíciles de engañar o engatusar. También es propio de ellas mantener una actitud escéptica sobre casi todo lo que se les cuenta.

La aplicación del test puede ser individual y colectiva con una duración de tiempo variable de aproximadamente 60 minutos. La población a la que se puede aplicar son adolescentes y adultos. Con respecto a la consistencia interna, en su versión final de 15 ítems, el T.E.S.I.S. obtuvo un alfa de Cronbach de 0,70 y una fiabilidad estimada mediante el procedimiento test-retest de 0,84.

## 1.4. La inteligencia emocional en el ámbito educativo

El alumnado se enfrenta diariamente a situaciones en las que el uso de las habilidades emocionales se convierte en un recurso indispensable para adaptarse al medio de una manera adecuada (Fernández y Extremera, 2005).

Desde la publicación del *Informe Delors* en 1997 en el que se hacen explícitos cuáles deberían ser los pilares de la educación en el siglo XXI, dos de ellos hacen referencia directamente a las habilidades sociales y emocionales que deberían estar incluidas en el ámbito educativo. En el año 2000 la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES, 2000) hace referencia a la necesidad de que el alumnado reciba una formación integral que incluya aspectos académicos, sociales, culturales y emocionales. Unos años más tarde y en el ámbito universitario a través del *Proyecto Tuning* (Muñoz y Sobrero, 2006) se mencionan las competencias generales que debe tener un profesional para poder relacionarse de manera efectiva con el entorno tales como capacidad para trabajar en equipo, habilidades interpersonales y capacidad para la toma de decisiones, entre otras. Todas estas capacidades anteriormente mencionadas hacen referencia a competencias relacionadas con la inteligencia emocional en el ámbito educativo, pero no de manera explícita.

Posteriormente la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (Clifton y Díaz, 2011) identifica un grupo de competencias necesarias para interactuar en sociedad que se desprenden de las competencias de la inteligencia emocional tales como la capacidad de reflexión, el pensamiento crítico y la gestión de relaciones. Ese mismo año el *Institute For the Future* (IFTF) destaca las habilidades que sería necesario adquirir durante el proceso de aprendizaje para el desempeño profesional en la siguiente década (Davies, Fidler y Gorbis, 2011). Estas habilidades se agruparían en diez categorías:

- **Captación del sentido:** la capacidad de determinar el sentido o significado profundo de lo que se está expresando.
- **Inteligencia social:** la capacidad de conectar con los demás de un modo profundo y directo, y de captar y provocar las reacciones e interacciones que uno desea.
- **Pensamiento innovador y adaptativo:** la facultad de plantearse y encontrar soluciones y respuestas más allá de las que se basan en reglas.
- **La competencia intercultural:** la capacidad de participar en distintos entornos culturales en un mundo verdaderamente conectado a escala global. Según las capacidades de un trabajador, será posible destinarlo a varios lugares.
- **Pensamiento computacional:** la habilidad de traducir grandes cantidades de datos en conceptos abstractos y comprender el razonamiento basado en datos.
- **Conocimientos sobre los nuevos medios:** la capacidad de evaluar críticamente y desarrollar contenidos que utilizan nuevas formas de comunicación, y aprovechar estos medios para la comunicación persuasiva.
- **Transdisciplinariedad:** la capacidad de entender conceptos procedentes de múltiples disciplinas.
- **Mentalidad orientada al diseño:** la capacidad de representar y desarrollar tareas y procesos de trabajo para obtener los resultados deseados.
- **Gestión de la carga cognitiva:** la capacidad de discriminar y filtrar la información según su importancia, así como de entender cómo aprovechar al máximo el funcionamiento cognitivo mediante una variedad de herramientas y técnicas.
- **Colaboración virtual:** la capacidad de trabajar de modo proactivo, mantener el grado de implicación y desempeñar un papel activo como miembro de un equipo virtual.

Otro de los aspectos relevantes con respecto a las investigaciones relacionadas con la inteligencia emocional en educación ha sido la población objeto de estudio (Pena y Repetto, 2008), puesto que la mayoría de las muestras elegidas para la investigación de la inteligencia emocional en el ámbito educativo han sido alumnado universitario, dotando a la investigaciones de un carácter homogéneo y con resultados que no siempre indican un mal desarrollo de la inteligencia emocional, puesto que en muchas ocasiones dicho alumnado ha superado varios filtros escolares para alcanzar esa etapa educativa (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006). Con respecto a las investigaciones relacionadas con inteligencia emocional y rendimiento académico, se han encontrado algunos estudios con población universitaria que concluyen que existe una asociación positiva entre inteligencia emocional auto percibida (realizadas con medidas de autoinforme) y rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2006a), pero muy escasas que relacionen medidas de inteligencia emocional obtenidas mediante la resolución de tareas y el rendimiento académico.

Teniendo en cuenta lo mencionado previamente y partiendo de la base de que el aprendizaje debe abordarse desde una perspectiva multifactorial, cognitiva, motivacional y emocional, se reconoce como prioritario investigar acerca de la influencia de estos factores en otras etapas educativas (Alonso, Rodríguez, Pérez y González, 2016). Esta es una de las razones por las que los estudios de esta tesis doctoral tienen como muestra alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria e intentar proporcionar así datos más heterogéneos que los analizados hasta ahora.

Como parte de las investigaciones relacionadas con la inteligencia emocional y el ámbito educativo cabe destacar las que están dirigidas a estudiar la relación entre inteligencia emocional y el síndrome burnout del profesorado, puesto que la docencia es uno de los contextos laborales que producen mayor índice de estrés (Johnson,

Cooper, Cartwright, Donald, Taylor y Millet, 2005; Jiménez, y Salamanca, 2018). En esta misma línea aparecen estudios relacionados con el bienestar y las distintas competencias emocionales necesarias para amortiguar los efectos negativos del estrés laboral o determinar cuáles son las variables que influyen en el bienestar y la satisfacción vital del profesorado (Muñoz, Fernández y Jacott, 2018).

Otro de los aspectos relevantes con respecto al uso de la terminología relacionada con la inteligencia emocional en el ámbito educativo, es el uso de manera equivalente que se hace en numerosas ocasiones de la inteligencia emocional y las competencias emocionales (Caballero y García, 2010). A continuación, describiremos la diferencia terminológica y por qué es relevante saber diferenciarlos. La delimitación de ambos conceptos cobra importancia puesto que son aproximaciones diferenciadas hacia la educación emocional y se miden de formas distintas. El término competencia emocional surge del modelo propuesto por Saarni (1999) que define dichas competencias como el conjunto de capacidades y habilidades requeridas para que una persona pueda desenvolverse en un ambiente que se encuentra en continuo cambio, desarrollando así capacidad de adaptación, una mayor eficacia y mayores niveles de autoconfianza. Este modelo se sustenta en tres teorías con sus respectivos modelos: modelo relacional, funcionalista y socio-constructivista. Estos tres modelos están asociados a teorías cognitivas de la emoción que se alejan de la definición de inteligencia emocional tanto del modelo de habilidad como de los modelos mixtos, confiriendo entidad propia al constructo de competencia emocional (Bisquerra, 2012; Bisquerra y Escoda, 2007; Saarni y Harris, 1991).

#### **1.4.1. Inteligencia emocional y rendimiento escolar**

Durante mucho tiempo el éxito a nivel escolar ha estado relacionado directamente con unos buenos resultados académicos, que se producían como consecuencia de procesos relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas, capacidades

de razonamiento, pensamiento y memorización. Esta tradición se remonta a la época en la que Binet (1905) desarrolló un instrumento para predecir qué estudiantes tendrían éxito a nivel escolar basando este pronóstico únicamente en medidas psicométricas. Fue con autores como Walters y Gardner (1983) y Sternberg (1985) y su concepción multidimensional de la inteligencia cuando se planteó un enfoque de la inteligencia más amplio y se detectó la necesidad de integrar el componente emocional en el currículo escolar. Como consecuencia se generó la necesidad de establecer una posible relación empírica entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Una de las investigaciones pioneras en esta dirección fue la realizada por Mayer y Salovey.

A principios del siglo XXI son varias las investigaciones que se han realizado al respecto, como por ejemplo Pérez y Castejón (2006) que investigaron la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios, concluyendo la existencia de correlación entre los distintos aspectos de la inteligencia emocional, pero descubriendo al mismo tiempo una correlación prácticamente nula entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual. En esta misma línea Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) descubrieron una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, pero por el contrario los resultados obtenidos arrojaron una baja correlación entre inteligencia emocional y cociente intelectual, como también ocurre en los trabajos de Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) en alumnado de secundaria. Por el contrario, estas correlaciones no fueron significativas en las investigaciones realizadas por Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) que no encontraron en sus investigaciones una relación significativa entre rendimiento académico e inteligencia emocional.

Pérez y Castejón (2006) en su análisis de la relación entre cociente intelectual e inteligencia emocional concluyen que se producen relaciones significativas entre

varias variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

También proliferan las investigaciones orientadas a determinar la multidimensionalidad del concepto de rendimiento académico, considerando éste como la suma de variables entre las que se incluyen inteligencia, motivación o personalidad, así como la influencia de determinados factores relacionados con el ámbito de lo familiar y sociocultural (Jiménez y López-Zafra, 2009).

En la última década las investigaciones más recientes se centran en analizar las estrategias de aprendizaje como predictoras del rendimiento académico y la relación de éstas con la inteligencia emocional (López, 2008), estudios científicos que asocian un bajo rendimiento académico a problemas de tipo emocional y no a la falta de capacidad del alumnado (Cuevas e Ibarrola, 2015). En esta misma línea Galeas (2017) centra su investigación en la relación existente entre el bajo rendimiento académico y los niveles de ansiedad de los estudiantes, concluyendo que los niveles de ansiedad aumentaban en estudiantes que recibían bajas calificaciones. En base a las investigaciones anteriormente mencionadas consideramos importante investigar y profundizar en la relación existente entre inteligencia emocional y rendimiento escolar, uno de los objetivos planteados en la presente tesis doctoral.



## CAPITULO 2. BIENESTAR Y SATISFACCION VITAL

El estudio del bienestar es un tema complejo y como tal, desde el ámbito científico es difícil llegar a un consenso con respecto a la definición del mismo. Esta dificultad se debe a la temporalidad de su carácter, a que está compuesto por factores multidimensionales y a la diversidad de enfoques existentes para realizar su medición. Si analizamos la literatura científica relacionada con el estudio del bienestar, sobre todo en población infantil y adolescente, podemos concluir que es un fenómeno relativamente reciente puesto que la mayoría de las investigaciones realizadas al respecto tenían como objetivo el estudio del bienestar desde una perspectiva relacionada con la salud mental y los problemas conductuales (Huebner, Hills, Jiang, Long, Kelly y Lyons, 2014). La investigación sobre bienestar resulta de vital importancia, puesto que interviene en múltiples procesos y niveles, psicológico, social, pedagógico influyendo además en la salud de una manera que trasciende el ámbito puramente fisiológico.

Pasaremos a continuación a describir algunas de las características más relevantes que delimitan el concepto de bienestar, cuáles son las dimensiones que lo conforman, qué modelos teóricos lo sustentan y qué instrumentos pueden medirlo.

### 2.1 Concepto de bienestar

La primera vez que el concepto de bienestar sufre un cambio determinante se produce cuando la Organización Mundial de la Salud incluye en su preámbulo de la Constitución Mundial de la Salud, una definición de salud adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, que incluye el bienestar como una parte esencial de la salud y no únicamente como la ausencia de enfermedad (OMS, 1948). Si bien esta forma de conceptualizar el bienestar implica una forma distinta de entender el bienestar igualmente resulta interesante observar cómo en los últimos años la propia OMS ha ido desarrollando y ajustando su forma de definir este concepto.

En 2005, en la Declaración de Salud Mental para el Mundo (WHO, 2005), celebrada en Helsinki, la OMS reconoce que “la salud mental y el bienestar mental son fundamentales para la calidad de vida y la productividad de las personas, familias, comunidades y naciones, permitiendo que las personas experimenten la vida como algo significativo y sean ciudadanos creativos y activos” (p.1). Y más recientemente, en 2014, la OMS destaca la dimensión positiva de la salud mental definiéndola como un estado de bienestar en el que cada persona realiza su propio potencial, puede hacer frente a las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y puede hacer una contribución a su comunidad. Desde esta perspectiva, para la OMS la salud es conceptualizada como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo como la ausencia de enfermedades o dolencias.

Es en esa circunstancia, en la que aparece la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2014) conceptualizada como ciencia aplicada al conocimiento y desarrollo de las fortalezas y virtudes humanas, promoviendo la felicidad para la construcción y el enriquecimiento integral de personas y comunidades. Una de sus premisas principales consiste en abordar la enfermedad de manera compensatoria, entendiendo que muchos de los aspectos que influyen en la adquisición de un comportamiento resiliente pueden ser aprendidos. De esta concepción parte el bienestar subjetivo como una nueva dimensión que está formada por una parte por los aspectos afectivo emocionales y por otro lado por los aspectos cognitivo valorativos.

Desde la pasada década, la Psicología Positiva se ha encargado de analizar la importancia de investigar acerca del bienestar en población adolescente en todos los ámbitos: psicológico, psicosocial, comunitario, etc. (Park, 2004b), puesto que, desde una perspectiva evolutiva, el periodo que abarca la adolescencia es considerado como una transición de vital importancia que en muchas ocasiones viene

determinada por la capacidad que tienen chicas y chicos adolescentes para desarrollar habilidades que les permitan adaptarse al medio (Bronfrenbrenner y Capurso, 2010). Durante este periodo de desarrollo el bienestar es determinante puesto que se pueden producir elevados niveles de estrés como consecuencia de los cambios físicos, interpersonales, cognitivos y socio-afectivos (Wray-Lake, Syvertsen y Flanagan, 2016).

La investigación acerca del bienestar está constituida en la actualidad por tres grandes líneas conceptuales: el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el bienestar social (Alfaro, Casas y López, 2015). Son varias y muy diversas las definiciones de bienestar, aunque encontramos elementos comunes entre los que podríamos destacar los siguientes: estado de satisfacción personal, de comodidad y de confort que considera como positivos aspectos tales como la salud, el éxito social, económico y profesional y la armonía consigo mismo y con el entorno.

Atendiendo a las definiciones referidas al bienestar psicológico subjetivo, podemos agruparlas en tres grandes categorías (Vielma y Alonso, 2010):

1. Las definiciones que describen el bienestar como la valoración de la vida del individuo en términos positivos y lo relaciona directamente con el grado de satisfacción vital.
2. Las definiciones centradas en la comparación entre afectividad positiva y negativa.
3. Por último, aquellas definiciones que se refieren al bienestar como un estado de felicidad o virtud

Otras definiciones como la que aportan García-Viniegras y López (2003) concluyen que el bienestar trasciende la satisfacción de las necesidades fisiológicas y sociales, incluso las reacciones emocionales inmediatas, siendo su manifestación en la

vida diaria una sensación de menor sufrimiento y malestar, un manejo más saludable del entorno y la capacidad para establecer vínculos interpersonales más satisfactorios.

Podríamos concluir que, cuando la persona experimenta satisfacción con su vida, si frecuentemente su estado anímico es bueno y sólo ocasionalmente experimenta emociones poco placenteras como tristeza o rabia, experimenta bienestar (Diener, Heintzelman, Kushlev, Tay, Wirtz, Lutes y Oishi, 2017).

## 2.2. Constructos y dimensiones del bienestar

El bienestar es concebido como resultado de la integración de dos tradiciones conceptuales: una tradición de tendencia hedónica referida al “bienestar subjetivo” y otra de tendencia eudaimónica referida al “bienestar psicológico” (Blanco y Díaz, 2006). El bienestar subjetivo, está centrado en los aspectos afectivo emocionales, haciendo referencia a los estados de ánimo del sujeto y a cómo y porqué las personas experimentan su vida de forma positiva (Diener, Suh y Mio, 2003), mientras que el bienestar psicológico está centrado en los aspectos cognitivos del bienestar y hace referencia a la evaluación de la satisfacción que hacen los sujetos de su propia vida incluyendo aquellos elementos relativos al desarrollo personal, estilo y manera de afrontar los retos y persistencia en la consecución de metas personales (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

La investigación más reciente reconoce que ambas perspectivas son distintas (Diener y Ryan, 2009) pero complementarias (Ryan y Deci, 2001), y estas conclusiones han dado lugar a nuevas líneas de investigación entre las que destaca la de Seligman (2002), que propuso un abordaje integrado del bienestar psicológico en su primera teoría que denominó *Felicidad Auténtica (Authentic Happiness Theory)* y que recientemente ha reformulado convirtiéndola en la *Teoría del bienestar* bajo el

acrónimo *PERMA* (*Positive emotions, Engagement, Relationships and Meaning*) (Seligman, 2011).

Respecto a la estabilidad del bienestar en el tiempo existen opiniones divergentes, considerándolo no estable a largo plazo (Veenhoven, 1991) o con elementos estables que varían en función las experiencias vividas por el individuo (Diener y Seligman, 1994), teniendo en cuenta que la satisfacción está sometida a un proceso de reevaluación continua, con la excepción de que los individuos no tienden a hacer esta reevaluación a menos que se sientan presionados para ello. A continuación, pasaremos a revisar las dos aproximaciones al concepto de bienestar.

### **2.2.1. Concepción hedonista: Bienestar subjetivo**

Comenzaremos haciendo un recorrido histórico acerca del constructo teórico relacionado con la concepción hedonista del bienestar subjetivo. El hedonismo parte de las aportaciones de los filósofos griegos, siendo Epicuro uno de sus máximos exponentes (McMahon, 2006) y continuando en esta línea filósofos como Hobbes y Sade. La perspectiva hedónica defiende el placer (*hedoné*) como bien último o fin supremo de la vida humana, y su concepción actual ha dado lugar al constructo bienestar subjetivo.

Desde la perspectiva hedonista se entiende el bienestar como un estado subjetivo dependiente de la presencia de un mayor grado de emociones positivas y un reducido número de emociones negativas. Desde una perspectiva psicológica más actual, la mayor parte de las investigaciones acerca del bienestar subjetivo se centran en dos vías de investigación distintas: una se centra en aspectos emocionales, compuestos por afectos positivos y negativos experimentados por las personas y, la otra vía, en aspectos cognitivos, a los cuales se ha denominado como *satisfacción con la vida*, haciendo así referencia a los procesos cognitivos mediante los cuales las personas valoran de manera global sus vidas basándose en sus propios

criterios (Diener, Lucas y Scollon, 2009; Pavot, Diener, Randall y Sandvik, 1991), teniendo esta satisfacción vital percibida un mayor componente cognitivo (del Carmen, 2017; Lucas, Diener y Suh, 1996).

El modelo bifactorial de afecto positivo y negativo revisado por Watson y Tellegen (1985) concluye que, aunque los términos afecto “positivo” y “negativo” pudieran sugerir que ambos factores son opuestos, entendiéndolos como extremos de una misma dimensión, son más bien dimensiones altamente diferenciadas e independientes. El afecto positivo (AP) representa la dimensión de emocionalidad positiva, energía, afiliación y dominio de un individuo. Las personas con alto AP experimentan con facilidad sentimientos de satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, amistad, unión, afirmación y confianza. En contraste, las personas con bajo AP tienden a manifestar desinterés y aburrimiento (Clark, Watson y Mineka, 1994). El afecto negativo (AN) se refiere a la dimensión de la sensibilidad temperamental de un individuo ante estímulos negativos (Watson y Clark, 1993). La presencia de un alto índice de AN se ha relacionado con: emociones negativas como miedo, ansiedad, tristeza, depresión, culpa, hostilidad e insatisfacción, actitudes negativas y pesimismo, problemas o quejas somáticas e insatisfacción y apreciación negativa de uno mismo y de los demás (Clark, Beck y Stewart, 1990; Gara, Woolfolk, Cohen, Golston, Allen y Novalanyy, 1993; Heubeck y Wilkinson, 2019; Watson, Watson y Pennebaker, 1989).

Con respecto al otro componente del bienestar subjetivo denominado *satisfacción con la vida*, representa al componente cognitivo y Veenhoven (1994) lo define como el grado en que una persona juzga su vida en términos positivos, valorando componentes tanto afectivos como cognitivos, relacionado con los sentimientos de placer y displeasure que experimenta dicha persona, englobando así el concepto de felicidad (Veenhoven, 1994; Triadó, Osuna, Resano y Villar, 2003; de Jonge, Veen-

hoven y Kalmijn, 2017). Según otros autores, la satisfacción vital estaría determinada por la capacidad de sopesar lo bueno y lo malo y comparar el resultado con un estándar o criterio elegido llegando finalmente a un juicio subjetivo de percepción consciente (Pavot, Diener, Oishi, y Tay, 2018). Dicha percepción dependería de referentes personales, no se trata de un estándar impuesto externamente, sino que correspondería a un criterio auto impuesto (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000).

El primer tratado sobre felicidad partiendo desde el enfoque hedónico fue liderado por Kahneman, Diener y Schwarz en 1999. El objetivo de este tratado es explicar desde el enfoque metodológico del bienestar hedonista, cuáles son las condiciones y características que permiten a los individuos desarrollarse como personas felices. Las últimas investigaciones acerca del bienestar hedónico están relacionadas con el estudio de la dimensión de este factor como un aspecto clave relacionado con la satisfacción vital y un envejecimiento óptimo (Tomás, Galiana, Gutiérrez, Sanchó y Oliver, 2016), como predictor del bienestar social (Moreta, Gabior y Barrera, 2017) o bien como factor predictivo de mejoría en pacientes hospitalizados (Navascués, Calvo-Medely Bombin-Martín, 2016).

### **2.2.2. Concepción eudaimonista: Bienestar psicológico**

La perspectiva eudemónica, surge como una crítica a las teorías hedonistas, y tiene su origen en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, escrita en el siglo IV a. de C., en la que persuade a los hombres a vivir de acuerdo con su *daimon*, definiendo éste como ideal o criterio de perfección hacia el que uno aspira y que dota de sentido a su vida. Todos los esfuerzos por vivir de acuerdo con ese *daimon* se considera que darán lugar a un estado óptimo, la eudaimonia (Avia y Vázquez, 1998). Dicho de otro modo, los eudaemonistas entienden la felicidad y el bienestar

como un estado de plenitud y armonía psicológica que supone el desarrollo de las virtudes y en particular de la razón.

Desde el ámbito de la psicología, Carol Ryff es una de las autoras más importantes dentro de la perspectiva eudaimónica, propone el término bienestar psicológico para distinguir su concepción del bienestar subjetivo más propio de la corriente hedonista. Ryff ha definido el bienestar como el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo (Ryff, 1989, 1995). De esta forma, la felicidad o bienestar psicológico serían el resultado de una vida bien vivida (Ryff y Keyes, 1995; Ryff y Singer, 1998).

Así pues, podemos concluir que la felicidad eudaimónica está relacionada con el desarrollo, el crecimiento personal y el esfuerzo realizado, mientras que el bienestar subjetivo estaría más relacionado con sentirse feliz y sin problemas.

### 2.3. Modelos Teóricos

Las primeras revisiones acerca del término bienestar fueron realizadas en los últimos años de la década de los años 60 por Warner Wilson (Wilson, 1967). De aquellos años hasta el momento actual, los estudios han ido evolucionando desde la correlación entre bienestar y variables demográficas, hasta los procesos que subyacen al bienestar, dando lugar a múltiples aproximaciones teóricas.

El concepto de bienestar ha generado controversias dentro del campo de la psicología por diversas razones entre las que cabe destacar el uso generalizado del término bienestar como sinónimo de “calidad de vida”, “felicidad”, “funcionamiento positivo”, “resiliencia” y “motivación” cuando para algunos autores distan de tener el mismo significado (Ballesteros, Medina y Caycedo, 2006). Por una parte los trabajos de Bradburn y su escuela (Bradburn, 1969; Bradburn y Caplovitz, 1965), que desarrollaron la escala ABS (Affect Balance Scale) demostrando que la felicidad humana es una cuestión abordable para la ciencia; y concluyendo que los afectos



positivos no correlacionan siempre con los afectos negativos, aspecto que ha pasado a formar parte de todos los modelos de estudio de la calidad de vida. Y paralelamente, los trabajos de Cantril (1965) que con la escala SASS (Self-Anchoring Striving Scale), demostraron que era posible estudiar rigurosamente la satisfacción con nuestras vidas, bien globalmente, o en ámbitos concretos de las mismas. Estas dos visiones han dado lugar a lo que en el ámbito científico se ha denominado la aproximación felicidad versus la aproximación satisfacción (Casas, 1999). A continuación, pasaremos a desarrollar las distintas teorías que han contribuido al estudio del constructo teórico del bienestar.

### **2.3.1. Teoría de la Autodeterminación TAD (SDT, Self-Determination Theory) de Ryan y Deci**

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), es un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que usa métodos empíricos tradicionales mientras emplea una meta teoría que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl y Deci, 1997). En el desarrollo de esta teoría, Ryan y Deci (2001) proponen que “los seres humanos pueden ser proactivos y comprometidos o, alternativamente, pasivos y alienados, en gran medida como una función de las condiciones sociales en las que se desarrollan y funcionan” (p.1). La TDA investiga no solo los factores que influyen en la motivación hacia la acción sino también en aquellos que la dificultan, sobre todo los referentes a contextos sociales y cómo estos pueden proporcionar las condiciones necesarias para que las necesidades psicológicas básicas estén cubiertas y el individuo se pueda desarrollar. Los estudios derivados de la TDA han tenido un gran impacto sobre otros aspectos relacionados con el bienestar como son la motivación intrínseca, la autorregulación y la satisfacción (Weiner, 2010). Las últimas revisiones de este constructo teórico pro-

mueven la idea de que la TAD es una teoría sólida pero abierta a continuas revisiones, contemplando que tanto la motivación interna como la externa formarían parte de un mismo continuo dando la opción así de evaluar perfiles más o menos autodeterminados. (Stover, Bruno, Uriel y Fernandez, 2017).

### **2.3.2. Modelo Multidimensional de Ryff**

Este modelo integral y multidimensional desarrollado para el estudio del bienestar psicológico (Rodríguez-Carvajal, Méndez, Moreno-Jiménez, Abarca y Van Dieren-donck, 2010) está basado en la literatura sobre el desarrollo humano de Ryff (1989a, 1989b; Ryff y Keyes 1995), que delimitó el constructo bienestar psicológico definiéndolo como el esfuerzo por perfeccionarse y la realización del propio potencial. Como ejes organizadores del constructo se contemplan el crecimiento personal y las metas vitales, para ello hace referencia a seis dimensiones Auto aceptación (AU), Relaciones Positivas (RP), Autonomía (AT), Dominio del Entorno (DE), Propósito en la Vida (PV) y Crecimiento Personal (CP).

El modelo multidimensional de bienestar de Ryff ha sido criticado por su concepción eudemónica y etnocéntrica basada en perspectivas de sociedades individualistas asociadas a la consecución del éxito (Gable y Haidt, 2005).

### **2.3.3. Modelo de bienestar de Diener (1984)**

La revisión de Diener (1984), establece un antes y un después en el estudio del bienestar subjetivo, existiendo un amplio consenso en considerar que en el bienestar, como ámbito de estudio científico, destacan tres características (Casas, 1999): está basado en la propia experiencia del individuo, y en sus percepciones y evaluaciones sobre la misma; incluye medidas positivas, y no solo la ausencia de aspectos negativos (afectos positivos y negativos) y contiene algún tipo de evaluación global sobre toda la vida de una persona (satisfacción vital).

Las últimas investigaciones desarrolladas por Diener y sus colaboradores se basan en alcanzar dos metas: identificar descriptores psicológicos del bienestar de los individuos en diferentes culturas y examinar la universalidad de la teoría de la autodeterminación (Diener, Diener y Diener, 2009) y el modelo multidimensional de bienestar (Ryff, 1989).

#### **2.3.4. El Modelo de Acercamiento a la Meta**

Este modelo plantea que los marcadores del bienestar varían en los individuos dependiendo de sus metas y sus valores (Oishi, 2000), considerando las diferencias individuales y los cambios de desarrollo en los marcadores de bienestar. Varios investigadores han trabajado en la premisa de la meta como modelo moderador (Brunstein, 1993; Emmons, 1986, 1991; Harlow y Cantor, 1996; Palys y Little, 1983; Sanderson y Cantor, 1997), entendiendo éste como la obtención y mantenimiento del bienestar dependiendo del área a la que el individuo le concede mayor importancia. En la medida en la que los individuos difieren en sus metas y valores, diferirán asimismo en sus fuentes de satisfacción (Diener y Fujita, 1995).

#### **2.3.5. Teoría del Bienestar de Seligman**

En el año 2002 Martin Seligman propuso la “*Teoría de la auténtica felicidad*” en la que propone que el término felicidad se podía dividir en tres elementos: emociones positivas, compromiso y sentido o propósito.

Recientemente ha desarrollado una *Teoría del bienestar* (Seligman, 2011) en la que define el bienestar como la combinación de sentirse bien y de tener realmente sentido en alguna actividad que nos guste o apasione, además de mantener buenas relaciones interpersonales y contar con metas que nos sean retadoras para que se puedan convertir en logros.

El constructo de bienestar, sería el resultado de 5 componentes que pueden ser medidos, teniendo en cuenta que ningún elemento define por sí solo el bienestar, pero cada uno de ellos contribuyen a alcanzarlo. Estos elementos se definen a continuación y están recogidos bajo el acrónimo de PEMA:

- Positive emotions (Emociones positivas): aumentar las emociones positivas en el pasado, en el presente y en el futuro.
- Engagement (Compromiso): se trata de la puesta en práctica de las fortalezas personales con el objetivo de desarrollar un mayor número de experiencias óptimas, de flujo de conciencia ("flow").
- Relationships (Relaciones positivas): dedicar un tiempo a nutrir las relaciones fomenta la sensación de apoyo y compañía que influye directamente en la percepción de bienestar.
- Meaning (sentido): incluiría el sentido de la vida y el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo. Es importante hacer una distinción entre propósito y sentido vital, donde el propósito se relaciona más con objetivos y el sentido con el lugar y la función que ocupo en el mundo.
- Accomplishment (Logro): establecer metas que nos motive conseguir. Por supuesto, los cinco componentes no son ni exclusivos ni exhaustivos, es decir, que se pueden perseguir diversos objetivos en el camino de la felicidad y recorrerse desde distintos lugares.

## 2.4. Medidas de bienestar psicológico

El bienestar entendido como una apreciación subjetiva de “estar bien” es susceptible de ser estudiado empíricamente. Partiendo de esta premisa, debemos constatar que son muchos los avances que se requieren en el desarrollo de

instrumentos para la medición del bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia, tanto para aumentar la comprensión de sus correlatos como para la medición de dicho estado (Gademann, Schonner y Zumbo, 2010).

Según señala Casas (2010) existen seis escalas para evaluar el bienestar subjetivo de la población infantil (a partir de ocho años), y tres escalas para medir este mismo constructo en población adulta que han sido utilizadas para población adolescente, mostrando un buen funcionamiento: El *Personal Well-Being Index* (PWI) (Cummins et al., 2003), la *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985) y la Escala de ítem único de Fordyce (1988).

Estas tres escalas han demostrado mantener correlaciones significativas, positivas y generalmente altas entre sí, aunque no lo suficientemente altas como para aseverar que miden constructos iguales. Varios autores han llegado a esta conclusión, planteando la posibilidad de que exista algún constructo que abarque los conceptos de bienestar subjetivo, bienestar personal, satisfacción vital o felicidad, que habitualmente se miden con escalas distintas (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Stones y Kozma, 1985).

#### **2.4.1. Instrumentos de medida del constructo bienestar**

##### ***SLSS. Student Life Satisfaction Scale***

(SLSS; Huebner, 1991).

Fue desarrollada por Scott Huebner en EE.UU La escala consta de 7 ítems diseñados para referirse a satisfacción con la vida en general, con opciones de respuesta del tipo *De acuerdo* o *Desacuerdo* con las afirmaciones que se les plantean (ver Tabla 1). En su versión más reciente, Huebner recomendó el uso de una escala de 6 puntos *de acuerdo-desacuerdo*. La escala ha demostrado tener una

buena fiabilidad y validez en muestras generales de jóvenes. (Huebner y Hills, 2013; Marques, Pais-Ribeiro y López, 2007; Park y Huebner, 2005).

*Tabla 1. Ítems de la escala SLSS*

- 
1. Tengo una buena vida
  2. Tengo todo lo que quiero en la vida
  3. Mi vida es mejor que la de otros niños y niñas
  4. Mi vida va bien
  5. Mi vida es como yo quiero que sea
  6. Me gustaría cambiar muchas cosas en mi vida
  7. Me gustaría tener otro tipo de vida
- 

### ***PWI. Personal Well-Being Index***

(PWI; Cummins et al., 2003).

Esta escala fue desarrollada con el objetivo de medir bienestar subjetivo de acuerdo a 7 dimensiones (correspondiendo un ítem a cada una), que derivan directamente de la pregunta por la satisfacción vital global: nivel de vida, nivel de salud, logros, relaciones personales, seguridad personal, comunidad y seguridad futura, más un último ítem que mide satisfacción vital global (ver Tabla 2).

El instrumento posee una escala de respuesta tipo Likert, cuyo rango oscila entre 0 y 10 puntos, donde 0 representa a *completamente insatisfecho* y 10, *completamente satisfecho*. Para el cálculo del indicador final se obtienen los promedios generales por ítem y a nivel general. Posteriormente estos autores desarrollaron versiones alternativas para diferentes poblaciones, incluyendo el Personal Well-

Being Index–School Children (PWI-SC) para niños y adolescentes en edad escolar (Cummins y Lau, 2005).

*Tabla 2. Ítems de la escala PWI.*

- 
1. ¿Cómo está de satisfecho con su nivel de vida?
  2. ¿Cómo está de satisfecho con su nivel de salud?
  3. ¿Cómo está de satisfecho con lo que está logrando en su vida?
  4. ¿Cómo está de satisfecho con sus relaciones personales?
  5. ¿Cómo está de satisfecho con su sensación de seguridad?
  6. ¿Cómo está de satisfecho con sentirse parte de una comunidad?
  7. ¿Cómo está de satisfecho con respecto a su seguridad futura?
  8. ¿Cómo está de satisfecho con respecto a su religiosidad/espiritualidad?
- 

### ***BIEPS-J. Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes***

(Casullo y Solano, 2000).

Instrumento para la medición del bienestar psicológico desarrollado sobre la base de las propuestas teóricas de Ryff y su modelo multidimensional. La escala consta de 13 ítems y evalúa 5 dimensiones del bienestar: Control de situaciones, Vínculos psicosociales, Ausencia de afectividad negativa, Aceptación de sí y Autonomía (ver Tabla 3). Cada una de estas dimensiones se puntúan mediante una escala de tipo Likert de tres puntos: En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo y De acuerdo. Se obtiene una puntuación total que aporta información sobre el bienestar general y una para cada dimensión. La puntuación global es el resultado de la suma de los puntos obtenidos en cada uno de los ítems, según las tres opciones de respuesta.

*Tabla 3. Ítems escala BIEPS-J.*

- 
1. Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.
  2. Tengo amigos/as en quienes confiar.
  3. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.
  4. En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.
  5. Si algo me sale mal puedo aceptarlo o admitirlo.
  6. Me importa pensar que haré en el futuro.
  7. Generalmente caigo bien a la gente.
  8. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.
  9. Estoy bastante conforme con mi forma de ser.
  10. Si estoy molesto/a por algo soy capaz de pensar en cómo cambiarlo.
  11. Creo que en general me llevo bien con la gente.
  12. Soy capaz de pensar en un proyecto para mi vida.
  13. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.
- 

### ***BIEPS-A.Escala de Bienestar Psicológico para Adultos: BIEPS-A***

(Casullo, 2002).

Evalúa el bienestar psicológico (Ryff, 1989; Ryff y Singer, 1998). La escala está compuesta por 14 ítems, los cuales pueden aplicarse en forma individual o grupal,



de forma auto-administrada (ver Tabla 4). Los sujetos deben leer cada ítem y responder sobre lo que sintieron y pensaron durante el último mes. Las alternativas de respuesta son:

- De acuerdo (3 puntos)
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (2 puntos)
- En desacuerdo (1 punto).

Los ítems de la escala están redactados en formato directo, obteniéndose la puntuación total de la suma de las puntuaciones asignadas a cada ítem. La escala no admite respuestas en blanco.

La puntuación global directa posteriormente se transforma a percentiles.

- *Control de situaciones.* Las puntuaciones altas indican que la persona tiene sensación de control y auto competencia, puede crear o manipular contextos para adecuarlos a sus propias necesidades e intereses. En cambio, aquellos que presentan una baja sensación de control tienen dificultades para manejar los asuntos de la vida diaria, no se dan cuenta de las oportunidades y creen que son incapaces de modificar el ambiente.
- *Aceptación de sí mismo.* Puede aceptar los múltiples aspectos de sí mismo, incluyendo los buenos y los malos. Se siente bien acerca del pasado. Si el sujeto obtiene un bajo puntaje, indica que está desilusionado respecto de su vida pasada, le gustaría ser diferente de cómo es y se siente insatisfecho consigo mismo.
- *Vínculos psicosociales.* Si posee un puntaje alto, el sujeto es cálido, confía en los demás, puede establecer buenos vínculos, tiene capacidad de empatía y es afectivo. En caso contrario, tiene pocas relaciones con los demás, es aislado, se siente frustrado en los vínculos que establece y no puede mantener compromisos con los demás.

- *Autonomía*. Cuando puntúa alto, el sujeto puede tomar decisiones de modo independiente, es asertivo y confía en su propio juicio. Las puntuaciones bajas indican que el individuo es emocionalmente inestable, depende de los demás para tomar decisiones y le preocupa lo que piensan los otros.
- *Proyectos*. Indica que tiene metas y proyectos en la vida, considera que la vida tiene significado y posee valores que hacen que su vida tenga sentido. Las puntuaciones bajas indican que la vida carece de sentido y de significado, el sujeto tiene pocas metas y proyectos y no puede establecer propósitos.

Interpretación de la escala: en puntuaciones inferiores al percentil 25 se considera que la persona posee un bajo nivel de bienestar psicológico en varias de sus áreas vitales. Un nivel de bienestar psicológico promedio se observa en puntuaciones mayores al percentil 50, indicando que el sujeto se siente satisfecho con distintos aspectos de su vida.

Las puntuaciones correspondientes al percentil 95 indican un alto nivel de bienestar, señalando que el sujeto se siente muy satisfecho con su vida en general.

La validez y fiabilidad de la escala ha quedado probada en distintos estudios (Casullo, Castro Solano, 2000; Domínguez, 2014).

*Tabla 4. Ítems escala BIEPS-A.*

- 
1. Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.
  2. Si algo me sale mal puedo aceptarlo o admitirlo.
  3. Me importa pensar que haré en el futuro.
  4. Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas.
  5. Generalmente caigo bien a la gente.
  6. Siento que puedo lograr las metas que proponga.
  7. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.
  8. Creo que en general me llevo bien con la gente.
  9. Estoy bastante conforme con mi forma de ser.
  10. En general hago lo que quiero, soy poco influenciable.
  11. Soy capaz de pensar en un proyecto para mi vida.
  12. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.
  13. Puedo tomar decisiones sin dudar mucho.
  14. Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias.
- 

### ***SWLS.The Satisfaction With Life Scale***

(SWLS; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985).

Diener et al. (1985) consideraron necesario construir una escala multi-ítem que evaluara la satisfacción con la vida como un proceso de juicio cognitivo. Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde

la opción *Muy en desacuerdo a Muy de acuerdo* y consta de 5 ítems (ver Tabla 5). Entre los estudios que se han realizado con la versión original inglesa se incluyen distintos tipos de muestras, entre las que se destaca por su relevancia para el presente trabajo la de estudiantes (Diener et al, 1985; Lewis, Shevlin, Bunting, y Joseph, 1995; Pavot et al, 1991; Pavot y Diener, 1993; Shevlin, Brunnsden y Miles, 1998; Shevlin, Brunnsden, y Miles, 1998).

La versión original de la SWLS ha mostrado, en diferentes estudios empíricos, propiedades psicométricas adecuadas. Diener et al. (1985) encontraron una consistencia interna de .87, extrayendo un único factor mediante un análisis factorial exploratorio de ejes principales que explicaba el 66% de la varianza total. Todos los ítems mantenían saturaciones superiores a .60 en dicho factor.

La versión utilizada en esta investigación es la adaptación al español en la que se ha reducido el número de opciones, contando con una escala Likert de valores comprendidos entre 1 y 5 (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Esta escala cuenta también con propiedades psicométricas adecuadas, con una consistencia interna con de .84 y una estructura unidimensional, donde el único factor explica un 53.7% de la varianza total.

*Tabla 5. Ítems escala SWLS.*

---

SV.1	La mayoría de los aspectos de mi vida es como quiero que sea
SV.2	Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes
SV.3	Estoy satisfecho/a con mi vida
SV.4	Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido
SV.5	Las circunstancias de mi vida son buenas

---

### ***BMSLSS. Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale***

(Seligson et al., 2003)

Esta escala breve multidimensional de satisfacción con la vida para estudiantes fue desarrollada en respuesta a un creciente interés en la evaluación, registro y fomento de los aspectos positivos del bienestar de los individuos. Está orientada a la medición de la satisfacción con la vida y contiene 6 ítems de satisfacción en 5 ámbitos clave en la vida del niño: familia, amigos, escuela, sí mismo, entorno y vida en general (ver Tabla 6). Las opciones de respuesta se presentan con una escala tipo Likert de 11 puntos (0 = *totalmente descontento/a*; 10 = *totalmente contento/a*). Fuera de los Estados Unidos la BMSLSS se ha utilizado en estudios en varios países como Turquía y China (Siyez y Kaya, 2008; Kwan y Ip, 2009).

***Tabla 6. Ítems escala BMSLSS.***

- 
1. Describiría mi nivel de satisfacción con mi familia como...
  2. Describiría mi nivel de satisfacción con mis amigos como...
  3. Describiría mi nivel de satisfacción con el colegio como...
  4. Describiría mi nivel de satisfacción conmigo mismo como...
  5. Describiría mi nivel de satisfacción con el lugar en el que vivo como...
  6. Describiría mi nivel de satisfacción con mi situación en general como...
- 

### ***ISCWEB. International Survey on Children's Well-Being***

(Andresen y Ben-Arieh, 2016)

El proyecto ofrece el uso de un nuevo método de medición cuantitativa para explorar el punto de vista satisfacción a nivel individual. Se basa en una encuesta auto-

administrada mediante un cuestionario. En esta encuesta todos los ítems de satisfacción con ámbitos se miden en una escala de 0 a 10, en la que 0= Completamente insatisfecho y 10=Completamente satisfecho. 5 de los ítems se corresponden con los ámbitos incluidos en la BMSLSS: personas con las que vivo, amigos, la escuela, sí mismo y la zona en que vivo. Estos ítems están medidos con escalas tipo Likert de 11 puntos como ocurre con la versión modificada de la BMSLSS.

Debido a las diferencias evolutivas considerables entre niñas y niños de diferentes edades, el cuestionario básico fue adaptado para tres grupos de edad: 8 años, 10 años y 12 años, por lo tanto hay tres versiones del cuestionario, una para cada grupo de edad.

### ***OLS.Overall Life Satisfaction***

(Cummins et al., 2003).

Escala de ítem único de satisfacción global con la vida. La importancia de incluir en los estudios sobre bienestar subjetivo una escala de ítem único sobre satisfacción global con la vida fue subrayada ya por Campbell, Converse y Rodgers (1976). Las puntuaciones van de 0 a 10 y con etiquetas únicamente en los valores extremos.

### ***ERBIEN.Escala de tres rutas de acceso al bienestar***

(Castro Solano, 2011).

Es un cuestionario de 5 ítems que tiene como base teórica el modelo de las 3 rutas de acceso al bienestar (Peterson, et al., 2005; Seligman, 2002) y que se responde en una escala de formato Likert de 5 puntos (ver Tabla 7). Se obtiene una puntuación para cada ruta de acceso al bienestar: Vida placentera (emociones positivas),

Vida comprometida (empleo de fortalezas) y Vida con significado (beneficio del entorno social más allá de sí mismo).

*Tabla 7. Ítems escala ERBIEN.*

- 
1. Señale el grado en el que Ud. considera que es feliz.
  2. Señale el grado en el que Ud. se siente satisfecho con su vida en la actualidad.
  3. Considerando la última semana evalúe el grado en que predominaron más las emociones positivas o negativas.
  4. Considero que tengo las fortalezas personales suficientes para alcanzar mis objetivos de vida.
  5. Considero que mi vida tiene sentido.
- 

## **2.5. Estudios sobre bienestar**

Los primeros estudios científicos del bienestar tuvieron sus orígenes a mediados del siglo pasado (Inglehart, 1977,1990; Seligman, 1998), aunque ha sido en las dos últimas décadas del presente siglo cuando los conceptos de bienestar, calidad de vida y satisfacción han sido objeto de múltiples investigaciones (Diener y Seligman, 2004; Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal, 2011; Fujita, y Diener, 2005; Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002, Nelson y Prilleltensky, 2004).

Por otra parte, tal como señala Salanova (2008), la literatura científica durante el siglo XX hace referencia al estudio del bienestar en una proporción claramente inferior a otros aspectos relacionados con la salud mental como el estrés, la depresión, ansiedad, etc. (Salanova, 2008). Durante la segunda mitad del siglo XX comienzan a aparecer un mayor número de investigaciones relacionadas con el bienestar, entre ellas destacan algunos estudios relacionados con la influencia de

las variables sociodemográficas en el bienestar subjetivo, como por ejemplo el estudio longitudinal de Costa, McCrae y Zonderman (1987) en el que se concluye que aquellas personas que cambiaban de estado civil, residencia, empleo, etc., comparadas con las que mantenían estas condiciones estables no mostraban cambios significativos con respecto a su percepción de bienestar. (Costa, McCrae y Zonderman, 1987)

Siguiendo esta misma línea, otros estudios revelan que una vez satisfechas las necesidades básicas de las personas, no existen grandes diferencias en los niveles de satisfacción con la vida entre individuos de distintas nacionalidades (Avia y Vázquez, 1998; Veenhoven, 1996), aunque estas diferencias sí serían constatables cuando dichos países son considerados muy pobres y sus condiciones de vida mínimas no alcanzan un nivel satisfactorio (Diener y Diener, 1995).

Pero es a partir de los primeros años del siglo XXI donde empiezan a publicarse más investigaciones relacionadas con el término bienestar tanto percibido como objetivable y su relación con múltiples sistemas fisiológicos y niveles de salud (Vázquez y Hervás, 2009). Como por ejemplo investigaciones realizadas en el ámbito de la psiconeuroinmunología concluyen una mayor vulnerabilidad hacia los agentes infecciosos de aquellas personas que puntuaron más alto en los índices de emocionalidad negativa (Glaser y Kiecolt-Glaser, 2005) o aquellos que demuestran que elevados índices de bienestar correlacionan positivamente con la ausencia de depresión (Ostir, Markides, Black y Goodwin, 2000), así como los estudios acerca de cómo la afectividad positiva está asociada a niveles más bajos de cortisol, menor presión sistólica e influye de manera determinante en el manejo del estrés (Steptoe, Wardle y Marmot, 2005).



Debido a su importancia y coherencia con uno de los objetivos de esta tesis doctoral, que consiste en establecer el grado de bienestar y satisfacción vital en alumnado de 3º y 4º de E.S.O., en los dos siguientes epígrafes abordaremos las investigaciones relacionadas con adolescencia y bienestar en el ámbito educativo.

### **2.5.1. Bienestar en la adolescencia**

Como se ha comentado en apartados anteriores, la inmensa mayoría de la investigación sobre satisfacción y bienestar positivo se ha desarrollado con muestras de población adulta, (Rosich, Aznar y Alsinet, 2000). Es a finales del siglo XX cuando se observa un interés creciente por desarrollar instrumentos apropiados para medir distintas dimensiones del bienestar y la satisfacción vital a estas edades, puesto que se considera apropiado recoger datos sobre el bienestar como un componente de la calidad de vida y la participación social de la población infantil y adolescente (Casas, Rosich y Alsinet, 2000; Frish *et al.*, 1992; Huebner, 1994;).

Por otro lado, durante este periodo de pubertad se producen cambios a nivel fisiológico que son relevantes y determinantes, cambios en la materia gris, crecimiento del córtex prefrontal y cambios en el ciclo de sueño y vigilia, cambios que se prolongan hasta los 20 años (Lozano, 2014). Estos cambios tienen una influencia directa en las reacciones psicológicas de los adolescentes. Los sentimientos que expresan con respecto a estos cambios van desde la curiosidad y la sorpresa hasta el miedo, deseo o temor. La ambivalencia con la que se experimentan estos sentimientos está directamente relacionada con factores sociales como la educación, la familia y el contexto socioeconómico y repercuten directamente en su bienestar.

Estas reacciones psicológicas en la mayoría de las ocasiones están relacionadas con la búsqueda de la identidad, con el auto concepto y la autoestima que se acompañan de una nueva imagen corporal y de nuevos papeles y roles a nivel social. Esto conlleva una comprensión a nivel intelectual de una nueva realidad que en

algunas ocasiones puede derivar en conductas de riesgo y búsqueda de sensaciones nuevas (Valdiviezo, 2019).

Los primeros estudios acerca del bienestar en población infantil y juvenil fueron desarrollados por Susan Harter en 1982, que investigó la percepción que los niños, niñas y adolescentes a partir de los ocho años, tenían de sus propias competencias. Harter diferenciaba tres subescalas: la de competencia cognitiva, ligada al rendimiento académico y al comportamiento escolar; la de competencia social, referida al entorno familiar, al de amistades y al vecindario; y la de competencia física, centrada en las actividades de tiempo libre. Añadiendo a estas tres subescalas competenciales, una de autovaloración general que medía la seguridad personal e introducía una serie de cuestiones relativas a la felicidad en la infancia (Casas, Rosich y Alsinet, 2000).

Aun así y atendiendo a la amplia revisión realizada por Huebner (2004), los estudios sobre el bienestar subjetivo positivo de poblaciones adolescentes pueden considerarse como un fenómeno relativamente reciente en comparación con los realizados con adultos. Más bien con lo que nos encontramos es con una larga historia de estudios e investigaciones dedicadas a atender problemas de comportamiento y de salud mental, así como de problemas relacionados con la escolarización de adolescentes, dejando fuera el análisis del bienestar positivo como objeto de estudio (Huebner et al, 2014). Y este es un aspecto muy importante, si tenemos en cuenta que la adolescencia es una fase esencial para la consolidación de la identidad, por lo que los conceptos relacionados con bienestar y satisfacción vital, resultarían indispensables para proporcionar un conocimiento más amplio y profundo de esta etapa vital.

De hecho, como señala Huebner (2004), el interés por encontrar medidas de satisfacción vital está relacionado con un interés más amplio por parte de las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito por definir y medir la salud, incluida la

salud mental, entendida como algo mucho más complejo que la ausencia de síntomas psicopatológicos. Es por ello que algunos autores señalan que desde el ámbito de la psicología se ha pasado de poner el foco de forma desproporcionada en el estudio de las enfermedades y trastornos de tipo psicológico al estudio complementario del bienestar psicológico (McCullough y Snyder, 2000; Seligman y Csikzentmihalyi, 2000). De modo que en la actualidad los modelos de bienestar subjetivo centran más su interés en la posibilidad de diferenciar la presencia de niveles de funcionamiento más óptimos en las personas (Huebner et al, 2014). Por su parte, Huebner (1994; 2004; 2014) desarrolló la Multidimensional Life Satisfaction Scale (MSLSS), escala multidimensional que evalúa la satisfacción en cinco ámbitos. Mientras que Adelman, Taylor y Nelson (1985) confeccionaron la Perceived Life Satisfaction Scale (PLSS) que evalúa los niveles de satisfacción-insatisfacción, de niños, niñas y adolescentes en relación con diferentes entornos de su vida. Al mismo tiempo que Veenhoven y Verkeyten (1989) realizaron varios trabajos sobre el bienestar psicológico en hijos únicos, en los que evaluaron dos dimensiones de la felicidad: la satisfacción global con la vida, para la que utilizaron la SASS de Cantril (1965) y el estado de ánimo mediante la ABS (Bradburn, 1969).

Pero es a partir de los trabajos de Huebner, sobre todo del desarrollo de la escala *Student's Life Satisfaction Scale* (SLSS) cuando se indaga sobre la cuestión de la estructura, dimensiones y ámbitos que configuran la satisfacción vital de los adolescentes a partir de sus autoinformes, concluyendo la importancia de disponer de una evaluación global de la satisfacción vital de los adolescentes (Huebner, Laughlin, Asch y Gilman, 1998; Huebner, Drane y Valois, 1998). A partir de ese momento ha habido una creciente cantidad de investigaciones relacionadas con el bienestar y la satisfacción con la vida de los jóvenes, reconociendo el bienestar como un indicador importante con respecto a la consecución de resultados sociales, emocionales y académicos (Suldo, Huebner, Savage y Thalji, 2011).

Una creciente línea de investigación señala que el bienestar de niñas y niños influye tanto en el bienestar económico como emocional de su vida adulta, por lo que es evidente el impacto que tiene el bienestar a largo plazo en el futuro de los y las estudiantes, y de la sociedad en general (Gibbons y Silva, 2011; Heckman, Stixrud, y Urzua, 2006). Por otra parte la satisfacción vital ha sido calificada como un componente determinante a nivel cognitivo del bienestar subjetivo, siendo utilizado este concepto en investigación como un indicador de satisfacción con respecto a la calidad de vida que perciben las personas, en este sentido cuestiones como el clima escolar según Aldridge, Fraser, Fozdar, Ala'i, Afari y Earnest (2016) influyen de manera determinante en el bienestar psicosocial de los estudiantes y en su percepción de la satisfacción vital.

Con respecto a la comparación intercultural del bienestar infantil y adolescente ha sido definitivo el estudio que realizó UNICEF denominado *Report Card 7* (Adamson, Bradshaw, Hoelscher y Richardson, 2007), en el que se llevó a cabo una investigación acerca del bienestar de la población infantil y adolescente en países denominados económicamente avanzados. En este estudio se encontraron relaciones significativas entre algunas de las dimensiones elegidas. La pobreza, por ejemplo, afecta muchos aspectos del bienestar infantil particularmente cuando se prolonga, se ha demostrado que la pobreza tiene efectos negativos en la salud de los niños y niñas, el desarrollo cognitivo, en el rendimiento académico, en la autoestima y aumenta la probabilidad de comportamientos de riesgo. A pesar de los resultados obtenidos anteriormente, en términos generales, la pobreza económica por sí sola se revela como una medida inadecuada del bienestar general en la infancia, siendo necesario un enfoque multidimensional del bienestar para mejorar la comprensión, el seguimiento y la efectividad de las políticas relacionadas con bienestar infantil y juvenil.

En población argentina, se ha desarrollado el ERBIEN (Escala de Rutas hacia el Bienestar, Castro Solano, 2011), utilizando una adaptación de este instrumento para población adolescente, se encontró que los jóvenes utilizaban más la vía de la vida placentera, priorizando la maximización de las emociones positivas para el logro del bienestar (Góngora y Castro Solano, 2014). Por otro lado, en estudios recientes se ha demostrado que chicas y chicos adolescentes que utilizan estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución de problemas puntuaban más alto en las escalas de bienestar (Urzola, Vidal, Benítez, y Sañudo, 2018),

Pese a los avances realizados sigue existiendo la necesidad de desarrollar indicadores subjetivos de resultados y mediciones directas de bienestar (opiniones, sentimientos, etc.). Es decir, que tengan como unidad de análisis al niño/niña o adolescente, en vez de la familia, el entorno o el hogar, para poder diagnosticar qué ocurre con sus condiciones de vida en el momento presente (Ben-Arieh, 2008; Bradshaw y Richarson, 2009; Lau y Bradshaw, 2010).

A pesar de lo mencionado en el párrafo anterior durante esta última década el número de investigaciones relacionadas con el bienestar infantil y juvenil ha aumentado progresivamente, puesto que se considera una etapa clave para evaluar el desarrollo posterior del ciclo vital, aunque no de manera suficiente puesto que aún está muy lejos de la cantidad de investigaciones relacionadas con la población adulta (Casas, 2011). La investigación en este sentido cobra especial relevancia si tenemos en cuenta que durante esta etapa del ciclo vital los cambios son significativos y el desarrollo de instrumentos de medida que nos permitan medir factores relacionados con el bienestar y la percepción de la satisfacción vital puede proporcionarnos información relevante para establecer medidas de prevención y apoyo en situaciones de riesgo (Cummins, 2010).

No obstante, los instrumentos de medición del bienestar que aporta la literatura científica están más orientados a indicadores indirectos que a indicadores que tengan como unidad de análisis directamente a la población infantil y juvenil. Por esta razón Alfaro, Casas y López (2015) realizan una revisión de estudios de esta línea de investigación que aportan información acerca del bienestar infantil y juvenil teniendo en cuenta indicadores subjetivos. En la Tabla 8 se muestra una relación de las investigaciones más significativas y sus principales aportaciones a este campo de investigación.

*Tabla 8. Principales investigaciones relacionadas con bienestar infantil y juvenil tomando como referencia indicadores subjetivos.*

Autores/Autoras	Tema de investigación	Principales aportaciones
Casas, Alfaro, Sarriera, Bedin, Grigoras, Bălătescu, Malo y Sirlopú (2015)	El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina	Análisis comparativo de mediciones en países con lenguas de características próximas por sus raíces comunes, contribuyendo a la validación intercultural del conocimiento y de instrumental de medición en el campo
Schütz, Friedrich, Sarriera, Bedin y Montserrat (2015)	Bienestar subjetivo de niños y niñas institucionalizados: comparación de niños y niñas institucionalizados con aquellos que viven con sus familias.	Evidencia de la importancia de evaluar las medidas de protección a población infantil institucionalizada, como fundamento para diseñar e implementar políticas públicas que respondan a las demandas reales de esta población.
Leiva, George, Antivilo, Squicciarini, Simonson, Vargas y Guzmán (2015)	Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica	Aportan datos de enorme valor para la construcción y diseño de programas de intervención en dimensiones relacionadas con bienestar en la infancia para el desarrollo de políticas públicas.

Zanatta y Sarriera (2015)	Traducción y adaptación de software para la identificación de maltrato en la infancia y adolescencia.	Esta investigación contribuye con la delimitación, definición y herramientas para la identificación de situaciones de maltrato contra la infancia y la adolescencia, mejorando con ello la evaluación, notificación y acompañamiento y protección de casos de maltrato.
Vergara del Solar, Peña, Chávez y Vergara. (2015)	Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso	Analizan diversos campos teóricos que han influido en la investigación social de la infancia y su breve desarrollo en Latinoamérica, así como el lugar subjetivo de la población infantil en estos campos y un análisis de la relación del niño/a con el mundo adulto, dando cuenta de las paradojas y contradicciones que estas perspectivas arrojan sobre la relación tradicional que considera al niño/a como sujeto subordinado.
Santelices, Farkas, Montoya, Galleguillos, Carvacho, Fernández, Morales, Taboada y Himmel (2015)	Factores predictivos de sensibilidad materna en infancia temprana	Contribuyen con antecedentes para reconocer factores de riesgo en diferentes contextos socioeconómicos y poder ejecutar acciones de manera oportuna, en el marco de programas preventivos y promocionales
Mettifogo, Arévalo, Gómez, Montedónico y Silva (2015)	Factores transicionales y narrativas de cambio en jóvenes infractores de ley: Análisis de las narrativas de jóvenes condenados por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente	Confirman antecedentes previos relativos a la relevancia de los vínculos sociales en el proceso de desistimiento y su efecto sobre el apoyo social y el aprendizaje. Estas son dimensiones de gran relevancia para el desarrollo de políticas públicas en el ámbito de promoción de derechos en la adolescencia en condiciones de vulnerabilidad.

Contreras, Contreras y Rojas (2015)	Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena	Detectan las limitaciones multinivel y multi-componentes que dificultan articular eficientemente una respuesta unitaria, sistémica e intersectorial del Estado en materia de infancia y familia.
Tajer, Reid, Gaba, Cuadra, Lo Russo, Salvo y Solís (2015)	Equidad de género en la atención de la salud en la infancia	Se identifican sesgos relativos a la demanda diferencial por género de los y las pacientes y las familias; con efectos en la prevención en salud, la promoción de condiciones de vida más saludables y la promoción de la equidad de género para una mejor calidad de atención de los niños y niñas.

---

### 2.5.2. Investigaciones sobre bienestar en el ámbito educativo

Siguiendo la línea de lo mencionado anteriormente cabe destacar el hecho de que aún continúa siendo escasa la literatura científica que existe acerca del constructo de bienestar tanto psicológico como subjetivo relacionado con el ámbito educativo. Por esta razón uno de los principales objetivos de esta tesis doctoral es conocer en qué medida puede decirse que existe una relación entre el bienestar subjetivo, la satisfacción vital y el rendimiento académico en la adolescencia.

Según el *Handbook of Child Well-being* editado por Ben-Arieh, Casas, Frones y Korbin (2014), en la actualidad vivimos momentos de globalización y competitividad a muchos niveles, sobre todo económica. Como consecuencia, en el ámbito educativo se ha dado importancia mayoritariamente a los aspectos relacionados con el aprendizaje instrumental, enfocando el aprendizaje únicamente a la consecución de un futuro desempeño laboral exitoso, poniendo el foco del éxito escolar en los resultados del rendimiento académico. Si el objetivo es conceptualizar y



promover un desarrollo global saludable se deberían tener en cuenta tanto las futuras oportunidades de niñas y niños como sus condiciones de vida del momento actual.

Al igual que se mencionaba en el epígrafe de estudios e investigaciones sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo, la mayoría de las investigaciones sobre bienestar se centran en población universitaria y no tanto en población adolescente. En esta línea algunas investigaciones recientes demuestran que existe una correlación positiva entre bienestar y rendimiento académico concluyendo que aquellos estudiantes universitarios que presentan mayores índices de bienestar presentan actitudes positivas hacia los estudios y las tareas educativas, repercutiendo esto positivamente en su rendimiento académico (Serrano y Vaillo, 2016).

Asimismo, otros autores han encontrado evidencias que apoyan la idea de que no existe una correlación positiva entre bienestar y rendimiento académico, si utilizan como variable a medir la inteligencia general (Fierro y Cardenal, 2001). Por otra parte, cuando se han realizado estudios entre población adolescente referidos al ámbito del bienestar, no se contempla la correlación de este constructo con el rendimiento académico, sino que lo hacen solo desde una perspectiva de edad cronológica o nivel educativo. Como por ejemplo, en un estudio realizado recientemente por Ramos, Rodríguez y Antonio (2017), en el que se analiza la relación entre el auto concepto y el bienestar subjetivo en alumnado de educación secundaria obligatoria. Lo que concluyen es que los estudiantes con auto concepto alto presentan mayores puntuaciones en el ámbito de satisfacción vital y afecto positivo y puntuaciones más bajas en afecto negativo en comparación con los adolescentes que manifiestan un autoconcepto bajo.

Con respecto al bienestar subjetivo y los comportamientos problemáticos en el ámbito escolar, los estudios de Suldo y Shaffer (2008) demuestran que aquellos estudiantes que muestran bajos niveles de comportamiento problemático, pero al

mismo tiempo bajos niveles de bienestar subjetivo, son estudiantes vulnerables, pero pasan desapercibidos puesto que no presentan síntomas evidentes en las pruebas estandarizadas de salud mental. En este caso, este grupo de alumnos y alumnas presentó un nivel más bajo de compromiso escolar y sus calificaciones fueron más bajas que las del resto de sus compañeras y compañeros.

### Bienestar y clima escolar

Para mejorar la salud mental de la población adolescente, la Organización Mundial de la Salud en el año 2014 hizo un llamamiento para que de manera coordinada se diera una respuesta al respecto. Se instó a que esta respuesta viniera desde distintos sectores, entre ellos y destacando su importancia, desde el sector educativo y haciendo referencia al clima escolar. Con respecto a la definición de clima escolar algunos autores consideran que incorpora aspectos como las características físicas del entorno, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Cohen, 2013; Loukas, 2007; Wang y Degol, 2016); sin embargo, otros consideran que abarca las normas, expectativas y creencias que contribuyen a crear un ambiente psicosocial que determina el grado en que las personas se sienten física, emocional y socialmente seguras (Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, 2009).

Los estudios más recientes acerca de bienestar, clima escolar y salud mental en adolescentes han sido recogidos en una revisión realizada por Aldridge y McChesney (2018). Esta revisión cobra especial importancia si tenemos presente que el bienestar y la salud son temas prioritarios, existiendo cada vez más evidencia científica acerca de la relevancia que la salud mental y el bienestar tienen en aspectos como la estabilidad emocional, la percepción de la calidad de vida, la economía, sociedad, etc. (Herman, Saxena y Moodie, 2005).

Por esta razón hemos decidido incluir en este apartado de la tesis doctoral los principales estudios relacionados con bienestar y clima escolar, para obtener una

visión globalizada y sistematizada, que nos permitirá conocer los estudios más relevantes y recientes, analizar los constructos que establecen las relaciones entre bienestar, salud mental y clima escolar en la población adolescente y por último identificar futuras líneas de investigación.

Como podemos observar en la Tabla 9, (tomada de Aldridge y McChesney, 2018), se encontró evidencia de que, en el periodo adolescente, el clima escolar está directamente relacionado con variables afectivas, conductuales y académicas, encontrando relaciones significativas entre las relaciones positivas entre iguales y los adultos en la escuela con la salud, los resultados académicos, conductuales y afectivos de la población adolescente (Cohen y Geier, 2010). En esta investigación también se encontró evidencia acerca de que la mejora de la seguridad en la escuela promueve el aprendizaje y el desarrollo de hábitos de vida saludables.

Por otra parte, también podemos concluir que hay un número elevado de adolescentes que no se sienten seguros en su centro escolar, siendo la tendencia de los adultos de referencia a subestimar estos sentimientos de inseguridad (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013). Las investigaciones de Wang y Degoll (2016) concluyen que el clima escolar afecta a los resultados académicos, conductuales y psicológicos de los adolescentes, lo que hace que adquiera una especial relevancia como parte de su desarrollo.

*Tabla 9. Análisis de revisiones recientes de literatura relacionada con el clima escolar.*

Revisión	Alcance	Hallazgos clave relevantes para el presente estudio	Áreas relevantes para futuros trabajos
Cohen et al.(2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión narrativa e historia previa de investigación</li> <li>• No específico para adolescentes</li> <li>• No hay restricciones en la fecha o lugar de investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los aspectos del clima escolar están asociados con una variedad de resultados de los estudiantes (afectivos, conductuales, académicos e interpersonales).</li> <li>• Los climas escolares positivos están asociados con la eficacia de la prevención de riesgos y los esfuerzos de promoción de la salud.</li> <li>• Hasta la fecha, las escuelas, las autoridades educativas y los programas de educación docente no han prestado suficiente atención al clima escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender por qué el clima escolar tiene estos efectos.</li> <li>• Reducción de la brecha entre investigación y práctica.</li> </ul>
Cohen and Geier (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión narrativa e historia previa de investigación</li> <li>• No específico para adolescentes</li> <li>• No hay restricciones en la fecha o lugar de investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mejora de la seguridad escolar promueve el aprendizaje y el desarrollo saludable, sin embargo, muchos/as estudiantes no se sienten seguros/as (física, social, emocional e intelectualmente) en la escuela.</li> <li>• Las relaciones positivas con sus compañeros/as y adultos en la escuela están asociadas con resultados de salud adolescente, académicos, conductuales y afectivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar un consenso sobre los subconstructos clave que contribuyen al clima escolar.</li> </ul>
Thapa et al.(2013)a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura desde 1970</li> <li>• No específico para adolescentes</li> <li>• No hay restricciones en la fecha o lugar de investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El clima escolar tiene un profundo impacto en la salud mental y física del alumnado y puede mitigar los efectos negativos del estado socioeconómico en estos aspectos.</li> <li>• Los bajos niveles de seguridad escolar ponen en peligro el bienestar del alumnado, el compromiso escolar y el rendimiento académico. Sin embargo, los adultos generalmente subestiman la gravedad de los problemas de seguridad escolar.</li> <li>• Las relaciones positivas estudiante-profesorado y estudiante-estudiante están asociadas con problemas de comportamiento y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar un consenso sobre los subconstructos clave que contribuyen al clima escolar.</li> <li>• Uso más amplio de modelos explícitos y marcos teóricos para el clima escolar, y conceptualizaciones más consistentes del clima escolar.</li> <li>• Mayor diversidad en los diseños de investigación, incluidos más estudios longitudinales.</li> <li>• Examinar cómo los factores individuales, grupales y organizacionales (climáticos) configuran y</li> </ul>

		salud mental reducidos, y mejora de la autoestima, la participación escolar y el rendimiento académico.	predicen el comportamiento violento en las escuelas.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• La conexión escolar (el sentido de pertenencia y el cuidado del alumnado en la escuela) se asocia con la salud de los adolescentes y los resultados académicos.</li> </ul>	
Wang and Degol (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No específico para adolescentes</li> <li>• No hay restricciones en la fecha o lugar de investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El clima escolar es multidimensional, pero no hay consenso sobre las subestructuras específicas que comprenden el clima escolar.</li> </ul> <p>Además, muchos estudios no logran proporcionar una justificación empírica o teórica para medir el clima escolar.</p> <p>El clima escolar afecta los resultados académicos, conductuales y psicológicos de los y las adolescentes, lo que hace que el clima escolar sea una influencia importante en su desarrollo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar un consenso sobre los subconstructos clave que contribuyen al clima escolar.</li> <li>• Conceptualizaciones más consistentes del clima escolar.</li> <li>• Más estudios para demostrar las contribuciones individuales de cada subconstructo del clima escolar, y las interacciones entre esos subconstructos.</li> <li>• Diseños de investigación más rigurosos y complejos.</li> </ul>

---

Con respecto al análisis de la literatura científica relacionado con la salud mental en población infantil y adolescente, mostrado en la Tabla 10, los estudios de Barry, Clarke, Jenkins y Patel (2013) demuestran que las intervenciones basadas en la escuela y la comunidad pueden tener importantes efectos positivos en la salud mental y el bienestar de la población infantil y adolescente. Si estas intervenciones tienen un enfoque integral y con planificación a largo plazo, resultan más eficaces que aquellas que se centran en problemas concretos y a corto plazo. Por otra parte, los factores relacionados con la salud mental en adolescentes fueron más investigados a nivel individual fueron más investigados que a nivel social o de comunidad. Asimismo, los jóvenes informaron de una amplia variedad de preocupaciones relacionadas con la salud mental, pero las intervenciones realizadas no siempre se ajustaron a estas áreas de preocupación (Harden et al., 2001).

En relación a los efectos positivos que puede tener el bienestar en la salud mental y el desarrollo infantil, los estudios de Kieling, Baker-Hennigham, Belfer, Conti, Ertem, Omigbodun, Rohde, Srinath, UlkueryRahman (2011) nos aportan información acerca de la indivisibilidad de la salud mental y física, otorgando mucha importancia a que la salud infantil y juvenil no debe limitarse únicamente al sector sanitario, sino que debe abordarse desde otros ámbitos como el educativo, social e incluso desde el sistema judicial. Estos autores proponen que las estrategias de intervención psicosocial deben estar dirigidas a toda la población infantil y juvenil y no únicamente a aquella que se encuentre en riesgo de exclusión social.

Por último, resaltar que es posible tener un impacto positivo en la salud mental de los estudiantes a través de la implantación de determinados programas relacionados con la salud mental en las escuelas según los estudios experimentales de Wells et al. (2003). Los programas que obtuvieron mejores resultados fueron aquellos dirigidos a la promoción de la salud mental, sobre todo los dirigidos a la prevención de enfermedades mentales y con una duración de un año o más.

*Tabla 10. Análisis de revisiones recientes de literatura relacionada con la salud mental en la infancia y la adolescencia.*

Revisión	Alcance	Hallazgos clave relevantes para el presente estudio	Áreas relevantes para futuras investigaciones
Barry et al. (2013)	<p>Promoción de la salud mental para la juventud.</p> <p>Revisión sistemática de las intervenciones realizadas desde 2000.</p> <p>Restringido a países de bajos y medianos ingresos.</p> <p>No específico para adolescentes</p>	<p>Las intervenciones escolares y comunitarias pueden tener efectos positivos significativos en la salud mental y el bienestar de los niños y niñas y adolescentes.</p> <p>Las intervenciones integrales y positivas de promoción de la salud mental fueron más efectivas que las intervenciones dirigidas a problemas particulares.</p> <p>Las intervenciones de mayor duración son más efectivas que los esfuerzos a corto plazo.</p>	<p>Aclarando los posibles efectos de género y edad sobre los resultados de las intervenciones de salud mental.</p>
Harden et al. (2001)	<p>Barreras y facilitadores de la buena salud mental entre la juventud.</p> <p>Enfoque particular en suicidio, autolesiones, depresión, autoestima y estrategias de afrontamiento.</p> <p>Restringido a estudios de intervenciones y revisiones sistemáticas de tales estudios</p> <p>La mayoría (72%) de los revisados las intervenciones ocurrieron en la escuela.</p> <p>Sin restricciones en la fecha de investigación.</p>	<p>Los factores a nivel individual se investigaron más comúnmente que los factores a nivel comunitario o de la sociedad.</p> <p>Algunas, pero no todas, las intervenciones tuvieron éxito en mejorar la salud mental de los y las jóvenes.</p> <p>Los y las jóvenes informaron una amplia gama de preocupaciones relacionadas con la salud mental, pero las intervenciones no siempre se alinearon con estas áreas de preocupación.</p> <p>El apoyo en diferentes niveles (aula, escuela, hogar, comunidad, sociedad) es importante para promover la salud mental de la juventud y prevenir la salud mental.</p>	<p>Intervenciones dirigidas a estudiantes, logro académico, participación en la escuela, apoyo relacional y experiencias de violencia e intimidación.</p> <p>Investigación de métodos que se centren en las perspectivas y puntos de vista de la juventud.</p> <p>Relaciones sociales entre docentes y alumnado.</p> <p>Intervenciones que se centran en relaciones de apoyo entre los jóvenes.</p> <p>Intervenciones que apuntan a modificar el ambiente escolar para promover la salud estudiantil.</p>

Kieling et al. (2011)	<p>Salud mental de niños/as y adolescentes.</p> <p>Revisión sistemática.</p> <p>Énfasis en ingresos bajos y medios o en desventaja</p> <p>Restringido a aleatorio, ensayos controlados y no aleatorios.</p> <p>Estudios experimentales</p> <p>Literatura publicada desde 2000.</p>	<p>Las intervenciones preventivas que se dirigen al desarrollo general en la infancia pueden tener efectos positivos sobre la salud y el bienestar mental específicamente.</p> <p>Las intervenciones escolares pueden mejorar la salud mental en la infancia y adolescencia.</p> <p>El reconocimiento holístico de la indivisibilidad de la salud mental y física es crucial.</p> <p>Los servicios de salud mental no deben limitarse al sector de la salud; otros sectores, incluidos la educación, la atención social,</p> <p>y la justicia penal también tienen papeles importantes que desempeñar.</p> <p>Se necesitan tanto intervenciones dirigidas como estrategias psicosociales más amplias.</p> <p>Las inversiones en salud mental producen buenos resultados sanitarios, económicos y psicosociales.</p>	<p>Investigación adicional de los factores de riesgo y protección, basada en un enfoque de desarrollo y para informar las intervenciones.</p> <p>Esfuerzos crecientes por parte de personas ajenas al sector de la salud (por ejemplo, sector educativo) para colaborar en la promoción de la salud mental de la infancia y la adolescencia.</p>
Wells et al. (2003)	<p>Promoción de la salud mental en las escuelas.</p> <p>Revisión sistemática.</p> <p>Restringido a aleatorizado estudios experimentales controlados.</p> <p>Literatura publicada antes de 1999.</p> <p>No específico para adolescentes.</p>	<p>Los resultados experimentales demuestran que es posible tener un impacto positivo en la salud mental del alumnado.</p> <p>Los programas más exitosos incluyen la promoción de una salud mental positiva (más que prevenir enfermedades mentales) y duraron períodos de tiempo prolongados (un año o más).</p> <p>Pocos estudios cumplieron con los criterios estrictos de inclusión debido a la dificultad de realizar estudios experimentales controlados en contextos escolares.</p>	<p>Enfoques más integrales para promover un modelo salud mental positiva.</p>



Centrándonos en el análisis de la literatura científica basado en la relación existente entre clima escolar y salud mental y tal y como se muestra en la Tabla 11, aquellos estudiantes que se sienten marginados o inseguros en el centro escolar tienden a tener comportamientos de riesgo que les proporcionan un determinado estatus o protección. Estos comportamientos se concentran normalmente en zonas o puntos “calientes” fuera del centro que no están supervisados directamente por el profesorado o personal del centro. Por otra parte, las relaciones positivas con el profesorado promueven tanto el bienestar de los estudiantes como la reducción de los comportamientos de riesgo, sin embargo, en muchos centros escolares se limitan este tipo de relaciones entre profesorado y alumnado (Jamal, Fletcher, Harden, Wells, Thomas y Bonell, 2013).

Si tomamos como referencia la participación del alumnado en el proceso de toma de decisiones del ámbito escolar, los estudios indican que esta participación hace que la percepción del alumnado sea positiva, aumentan los sentimientos relacionados con la seguridad escolar y se reducen los comportamientos antisociales, influyendo incluso en los resultados académicos de los estudiantes. Responder a las necesidades del alumnado, atender y reconocer sus necesidades, cuidar su salud y su bienestar, mejora determinadamente el clima escolar (Kutsyuruba, Klin-ger y Hussain, 2015).

*Tabla 11. Análisis de revisiones recientes de literatura basada en las relaciones entre el clima escolar y la salud mental.*

Revisión	Alcance	Hallazgos clave relevantes para el presente estudio.	Áreas relevantes de estudio para futuras investigaciones.
Jamal et al. (2013)	<p>Clima escolar y salud del alumnado (en general, no solo salud mental).</p> <p>Revisión sistemática y meta etnografía.</p> <p>No hay restricciones en la fecha o lugar de investigación.</p> <p>No específico para adolescentes</p>	<p>Las conductas de riesgo brindan estatus, vinculación, o protección para los adolescentes que se sienten marginados o inseguros en la escuela. Tales comportamientos se concentran en "puntos calientes" no supervisados alrededor de la escuela, ya que el profesorado tiende a enfocarse en los espacios y actividades del aula.</p> <p>Las relaciones positivas con el profesorado promueven el bienestar del alumnado y limitan el comportamiento de riesgo.</p> <p>Sin embargo, en muchas escuelas, las políticas y la organización escolar limitan estas relaciones.</p> <p>La falta de reconocimiento de la voz del alumnado menoscaba las reglas escolares y, en algunos casos, conduce a un mayor comportamiento de riesgo para la salud.</p>	<p>Teorización acerca de cómo el clima escolar afecta la salud mental específicamente.</p> <p>Más investigaciones centradas en un rango de edad más amplio y no únicamente en población adolescente en situaciones extremas.</p>

Kutsyuruba et al. (2015)	Clima escolar, rendimiento académico y bienestar.	Las relaciones positivas promueven percepciones positivas acerca de la seguridad escolar y reducen el comportamiento antisocial.	Investigación que examine múltiples subconstructos del clima escolar.
	Revisión sistemática.	La participación del alumnado en la toma de decisiones escolares promueve la conexión escolar, lo que a su vez predice resultados relacionados con la salud, el comportamiento y académicos.	Investigación que considere los múltiples contextos de las experiencias del alumnado adolescente (aula, escuela, grupo de pares, vecindario, etc.)
	Norteamérica y Europa solamente		
	Fuentes publicadas entre 1963 y 2013.	Reconocer y responder a las necesidades de salud mental y bienestar del alumnado mejora el clima escolar	
	No específico para adolescentes		

---

En la Tabla 12 se muestran los constructos más relevantes relacionados con salud mental y clima escolar basados en la revisión de 51 estudios. Como podemos observar con respecto al clima escolar los constructos estudiados han sido la conectividad social, la seguridad en el entorno escolar, conectividad escolar y el ambiente académico siendo las variables más relevantes el apoyo y la relación con los pares, la interacción entre profesorado y alumnado, el clima social y comunitario, entre otras. Con respecto a la salud mental los constructos objeto de estudio han sido bienestar psicosocial, comportamientos preventivos y prosociales, problemas de salud mental y comportamientos de riesgo.

*Tabla 12. Subconstructos del clima escolar y la salud mental basados en 51 estudios revisados.*

Clima escolar		Salud mental	
Constructo	Variables	Constructo	Variables
Conectividad social	Apoyo de los pares Relaciones con iguales Interacción profesorado-alumnado. Clima social y comunitario DiversidadBullying/victimización.	Bienestar Psicosocial	Bienestar. Satisfacción vital. Autoestima. Autoeficacia. Salud mental.
Seguridad escolar	Políticas de seguridad escolar Refuerzo de la normativa Seguridad escolar. Acoso sexual Procesos de búsqueda de ayuda.	Comportamientos preventivos y prosociales	Resiliencia. Comportamientos prosociales. Estrategias de afrontamiento positivo. Divulgación. Búsqueda de ayuda
Conectividad escolar	Conexión con la escuela Apego a la escuela Pertenencia a la escuela.	Problemas de salud mental	Síntomas depresivos. Ansiedad. Imagen corporal. Pensamientos y actitudes negativas.
Ambiente académico	Demandas académicas Balance esfuerzo-recompensa Aprendizaje socio emocional Motivación y aprendizaje Competitividad.	Comportamientos de riesgo	Comportamientos suicidas. Ideas suicidas. Auto lesiones. Comportamientos asociales y disfuncionales.

## 2.6. Bienestar y Satisfacción Vital

La definición más consensuada en la literatura científica de la satisfacción vital, la puntualiza como la valoración global que hace la persona sobre su vida, analizando los aspectos positivos y negativos y comparándolos con su ideal de vida (Diener, 1984; Extremera, Montalbán y Rey, 2005). Con respecto a las variables o factores más relevantes que determinan el grado de satisfacción vital podemos destacar, la percepción que la persona tiene de sí misma y la percepción que tiene de su entorno (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999), es decir, la satisfacción vital se conceptualiza desde una perspectiva objetiva relacionada con las condiciones de vida tales como ingresos económicos, calidad de la vivienda, red de apoyo sanitario y social, etc.; y por otra parte, desde una perspectiva subjetiva, hace referencia a las propias apreciaciones y valoraciones que hace el individuo acerca de su calidad de vida tanto a nivel global como en ámbitos específicos (Valois, Zullig, Huebner y Drane, 2004a).

Por otra parte, algunos autores conciben la calidad de vida como un constructo multidimensional (Cummins y Cahill, 2000), sin desligar el bienestar subjetivo de la citada multidimensionalidad del concepto, ya que es a través del componente cognitivo del bienestar, es decir, el grado en el que las personas valoran de forma favorable o no sus vidas, lo que se traduce finalmente en satisfacción vital. Huebner et al. (2014) plantean la satisfacción vital en términos de funcionamiento adaptativo, empleándola como un indicador del bienestar subjetivo que va más allá de las experiencias meramente afectivas, incluyendo así una perspectiva reflexiva y evaluativa de la vida desde un punto de vista más global.

Como hemos mencionado anteriormente en las definiciones del constructo de bienestar, el bienestar subjetivo es concebido como la interrelación entre tres dimensiones: los afectos positivos, los afectos negativos y satisfacción con la vida (Diener y Suh, 1997), por lo que el estudio de la satisfacción vital adquiere especial

relevancia si tenemos en cuenta que las medidas de satisfacción con la vida proporcionan información importante para la prevención, detección precoz e intervención en poblaciones que se encuentran en situación de riesgo (Seligson, Huebner y Valois, 2005).

Si atendemos a las investigaciones relacionadas con satisfacción vital en población infantil y adolescente, los estudios indican que las medidas obtenidas en satisfacción vital nos proporcionan información predictiva acerca de la salud mental, permitiendo evaluar y determinar posibles conductas de riesgo, patologías, manejo de situaciones estresantes, rendimiento escolar, etc. (Huebner, Suldo, Valois y Drane, 2006; Jian, Huebner y Hills, 2013; Alfaro, Guzmán, García, Sirlopú, Gaudlitz y Oyanedel, 2015).

#### **2.6.1. Bienestar y satisfacción vital en el ámbito escolar**

Si nos centramos en las investigaciones relacionadas con la satisfacción vital y el bienestar subjetivo en el ámbito escolar, varios estudios concluyen que tanto los objetivos de logro como el rendimiento académico tienen una influencia determinante en la percepción que la población adolescente tiene de su satisfacción vital (Kaplan y Maehr, 1999). Queda demostrada la importancia de investigar acerca de la influencia de la satisfacción vital en el ámbito escolar, puesto que varios estudios han concluido que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas facilita los procesos naturales de crecimiento en el contexto social, incluyendo la motivación intrínseca, mientras que niveles bajos de satisfacción vital correlacionan de manera positiva con menor motivación, bajo bienestar y bajo rendimiento académico (Deci y Ryan, 2000).

Por otra parte, la importancia de la percepción que la población adolescente tiene de su satisfacción vital correlaciona de manera positiva con respecto a diversos

aspectos sociales, variables relativas a la salud física y mental y también a variables educativas. Los estudios realizados por Frisch et al. (2005) concluyen que puntuaciones altas en satisfacción vital correlacionan de manera positiva con niveles de compromiso y buen rendimiento académico.

En la investigación realizada por Lewis, Huebner, Malone y Valois (2011) la puntuación obtenida en la escala de satisfacción con la vida predijo cambios en el compromiso emocional de los estudiantes, concluyendo que los estudiantes que estaban satisfechos con sus vidas afirmaban que su vida escolar era muy importante para su futuro. Asimismo, las puntuaciones bajas en satisfacción vital fueron predictoras de abandono escolar y desconexión con el entorno escolar. Los estudiantes que se mostraban positivos al comienzo de curso y que pensaban que asistir a clase era beneficioso, obtuvieron puntuaciones más altas en satisfacción vital que el resto de alumnado.

En los estudios realizados por Diseth, Danielsen y Samdal (2012) acerca de satisfacción vital y rendimiento académico, concluyeron que los principales factores predictores del grado de satisfacción vital en el ámbito educativo son tanto la relación alumnado-profesorado como los objetivos de rendimiento académico. Los resultados obtenidos mostraron que los chicos puntuaron significativamente más alto que las chicas en la escala de satisfacción vital en esta investigación, aunque no podemos determinar que las diferencias de género sean concluyentes en este aspecto, puesto que estudios anteriores obtuvieron resultados en sentido contrario (Huebner, Drane y Valois, 2000).

En base a todas las investigaciones mencionadas anteriormente podemos concluir que la medición de los niveles de satisfacción vital es relevante para establecer la relación entre este constructo, el bienestar del alumnado, el rendimiento académico y el compromiso escolar, pudiendo establecer así programas preventivos en

el ámbito escolar dirigidos a disminuir conductas de riesgo, abandono escolar y problemas de salud mental en la población infantil y adolescente.



## SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS

Esta segunda parte está formada por dos estudios empíricos realizados con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y profesorado de distintas etapas educativas (Educación Infantil y Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Universidad), en los que se aborda el análisis de distintos constructos: la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo, la satisfacción vital, la sensibilidad a las interacciones sociales en el contexto educativo.

El estudio 1 se centra en investigar la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y la satisfacción vital como variables predictoras del rendimiento académico en alumnado de 3º y 4º E.S.O., así como la relación existente entre dichas variables.

En el estudio 2 se analiza el grado de bienestar y satisfacción vital del profesorado de distintas etapas educativas teniendo en cuenta variables como edad, género, años de experiencia docente y titularidad del centro en el que se ejerce la labor profesional, analizando cómo influyen dichas variables en los constructos antes mencionados.

Para cada estudio se procederá a explicar cuáles son los objetivos de la investigación, las hipótesis, la muestra con la que se ha llevado a cabo el estudio, los instrumentos utilizados para la recogida de datos y el tratamiento de los mismos, así como el análisis de los resultados.

### **CAPITULO 3. ESTUDIO 1. La inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y la satisfacción vital como variables predictoras del rendimiento académico en alumnado de E.S.O.**

La revisión realizada en el marco teórico de esta tesis apoya la idea de la falta de investigación acerca de la influencia que la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y la satisfacción vital tienen en el periodo adolescente dentro del ciclo vital. Estas investigaciones son aún más escasas dentro del ámbito educativo y sobre todo si se tiene en cuenta su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que la mayoría de los estudios realizados al respecto han sido llevados a cabo en población universitaria tal y como ha quedado reflejado en el marco teórico de esta tesis.

El planteamiento de este estudio surge tras preguntarnos si realmente la inteligencia emocional entendida como habilidad y la autopercepción del bienestar pueden influir en el rendimiento académico del alumnado en un momento del desarrollo vital que se caracteriza por ser una etapa de cambio continuo. ¿Están satisfechos los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con sus vidas? ¿Influye este grado de bienestar en su rendimiento académico o por el contrario no es significativo? ¿Es la inteligencia emocional una garantía de obtener buenos resultados académicamente?

Por otra parte, aunque hay estudios que demuestran que existe una relación entre inteligencia emocional y bienestar (Bermúdez, Álvarez y Sánchez, 2003; Brackett y Mayer, 2003; Nages, Chica, Escolano-Pérez y Martínez, 2018) dicha relación no ha sido ampliamente estudiada en el ámbito escolar (Serrano y Vaillo, 2016).

Dado que la población estudiada son adolescentes, la aproximación para la medición del bienestar se ha realizado con una escala que nos proporciona una puntuación global que nos aporta información sobre su percepción subjetiva del

bienestar, es decir, como ellos y ellas lo perciben. Asimismo, el instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional es el desarrollado partiendo del modelo de habilidad de Salovey y Mayer (Mayer, Salovey y Caruso, 2002, a, b) que nos aporta medidas de ejecución. Estas medidas nos facilitarán información acerca de cómo los procesos emocionales influyen en los pensamientos y al mismo tiempo cómo esos procesos cognitivos influyen en los estados anímicos de los y las estudiantes (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2011).

La última variable medida en este estudio es la satisfacción vital, que aporta información acerca de cómo estudiantes entre 14 y 17 años valoran su calidad de vida de manera subjetiva. La importancia de medir la satisfacción vital en el alumnado radica en los datos que nos proporcionan información acerca de la percepción que el alumnado tiene de sí mismo y en relación con su entorno y cómo esta percepción influye en el resto de variables objeto de esta investigación.

Por tanto, después de estudiar y analizar los estudios realizados en este campo de conocimiento, en este trabajo de tesis doctoral nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Influyen la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y la satisfacción vital en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria? ¿Existe una correlación entre los tres constructos? ¿Podemos predecir el rendimiento académico del alumnado en base a sus niveles de inteligencia emocional, su grado de bienestar subjetivo y su satisfacción vital?

### **3.1. Objetivos e hipótesis**

Para poder dar respuesta a esta pregunta de investigación, nos planteamos los siguientes objetivos. El objetivo general de esta investigación es analizar la relación existente entre la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el bienestar subjetivo y la influencia de dichas variables en el rendimiento académico en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Demostrar la existencia de una correlación positiva entre inteligencia emocional, bienestar subjetivo y satisfacción vital en la muestra seleccionada,
- Determinar si elevadas puntuaciones en inteligencia emocional, bienestar subjetivo y satisfacción vital correlacionan de manera positiva con un alto rendimiento académico y, por último,
- Comprobar si existen diferencias significativas con respecto a las puntuaciones en inteligencia emocional, bienestar subjetivo y satisfacción vital teniendo en cuenta las siguientes variables: género, curso o nivel educativo, repetición de curso, o presentar necesidades específicas de apoyo educativo.

Con relación a los objetivos mencionados anteriormente nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

**1ª Hipótesis:** Existirá una correlación positiva entre inteligencia emocional, bienestar subjetivo y satisfacción vital en la muestra seleccionada.

**2ª Hipótesis:** Las puntuaciones elevadas en los tests y escalas de inteligencia emocional, bienestar subjetivo y satisfacción vital predecirán un mejor rendimiento académico del alumnado de 3º y 4º de ESO.

**3ª Hipótesis:** Se encontrarán diferencias significativas con respecto al género en inteligencia emocional, bienestar y satisfacción vital. En este caso, las mujeres puntuarán más alto que los hombres en inteligencia emocional, bienestar y satisfacción vital.

**4ª Hipótesis:** Se encontrarán diferencias significativas con respecto al curso en inteligencia emocional, bienestar y satisfacción vital. Específicamente, esperamos

encontrar diferencias evolutivas en las puntuaciones obtenidas en los test y escalas de inteligencia emocional, bienestar subjetivo y satisfacción vital.

**5ª Hipótesis:** El alumnado que haya repetido curso puntuará más bajo en inteligencia emocional, bienestar subjetivo y satisfacción vital en comparación con los que no han repetido curso escolar.

**6ª Hipótesis:** Se encontrarán diferencias significativas en inteligencia emocional, bienestar y satisfacción vital entre estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

### 3.2. Participantes

El estudio está formado por una muestra de 181 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, de los cuales el 51,4% eran mujeres y 48,6% hombres, tal como se observa en la Tabla 13.

*Tabla 13. Frecuencia y porcentaje de participantes por género.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombres	88	48,6	48,6	48,6
	Mujeres	93	51,4	51,4	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

En cuanto al nivel educativo, el 50,8% del alumnado proviene de 3º de E.S.O. y el 49,2% de 4º de E.S.O. En el momento de desarrollar la investigación sus edades estaban comprendidas entre los 14 y los 17 años ( $M=14,77$  y  $DT=0,71$ ), siendo

14,29 años la edad media en 3º de E.S.O (DT=0,52) y de 15,26 años (DT=0,51) en 4º E.S.O, tal como puede observarse en las Tablas 14 y 15.

*Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de rangos de edad de los participantes.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	14,00	70	38,7	38,7	38,7
	15,00	83	45,9	45,9	84,5
	16,00	27	14,9	14,9	99,4
	17,00	1	,6	,6	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

*Tabla 15. Frecuencia y porcentaje del nivel educativo.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3º ESO	92	50,8	50,8	50,8
	4º ESO	89	49,2	49,2	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

En general, un 3,9% del alumnado ha repetido curso durante la Educación Secundaria Obligatoria (4,3% en 3º E.S.O. y 3,4% en 4º E.S.O), tal como puede observarse en las Tablas 16 y 17).

*Tabla 16. Frecuencia y porcentaje de alumnado repetidor de curso.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	7	3,9	3,9	3,9
	NO	174	96,1	96,1	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

*Tabla 17. Datos cruzados Curso\*Repetidor.*

			Repetidor		Total
			SI	NO	
Curso	3º ESO	Recuento	4	88	92
		% dentro de Curso	4,3%	95,7%	100,0%
	4º ESO	Recuento	3	86	89
		% dentro de Curso	3,4%	96,6%	100,0%
Total		Recuento	7	174	181
		% dentro de Curso	3,9%	96,1%	100,0%

Respecto a las asignaturas pendientes de otros cursos, encontramos que un 18,8% de participantes tiene al menos una asignatura pendiente de otros cursos. Por nivel educativo los datos muestran que el 20,7% de estudiantes de 3º E.S.O. tiene alguna asignatura pendiente de otros cursos, ocurriendo lo mismo con el 16,9% de estudiantes de 4º E.S.O. (Tabla 18).

*Tabla 18. Frecuencia y porcentaje de alumnado con asignaturas pendientes de otros cursos.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	34	18,8	18,8	18,8
	NO	147	81,2	81,2	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

En la Tabla 19 podemos observar el número de alumnos y alumnas con asignaturas pendientes de otros cursos teniendo como referencia el nivel educativo en el que se encuentran.

*Tabla 19. Datos cruzados Curso\*Asignaturas pendientes de otros cursos.*

			ASIGNATURAS PENDIENTES OTROS CURSOS		
			SI	NO	Total
Curso	3º ESO	Recuento	19	73	92
		% dentro de Curso	20,7%	79,3%	100,0%
	4º ESO	Recuento	15	74	89
		% dentro de Curso	16,9%	83,1%	100,0%
Total		Recuento	34	147	181
		% dentro de Curso	18,8%	81,2%	100,0%



En cuanto a su país de origen y nacionalidad, la muestra está formada por estudiantes de 9 nacionalidades distintas: 165 autóctonos y 16 alóctonos, de los cuales 7 tienen nacionalidad ecuatoriana, 2 nacionalidad marroquí, 2 nacionalidad peruana, 1 nacionalidad rumana y 1 nacionalidad rusa (ver Tabla 20).

*Tabla 20. País de origen de los participantes en la investigación.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
COLOMBIANA	1	0,6	0,6	98,9
ECUATORIANA	7	3,9	3,9	96,1
ESPAÑOLA	165	91,2	91,2	91,2
MARROQUÍ	2	1,1	1,1	92,3
NIGERIANA	1	0,6	0,6	100
PERUANA	2	1,1	1,1	98,3
RUMANA	1	0,6	0,6	96,7
RUSA	1	0,6	0,6	97,2
VENEZOLANA	1	0,6	0,6	99,4
Total	181	100	100	

En cuanto al alumnado que presenta necesidades de apoyo educativo (ACNEAE), puede verse que representa el 11,5% de la muestra total de participantes, tal como se muestra en la Tabla 21. Específicamente se encuentran divididos en las siguientes categorías: 2 estudiantes de altas capacidades, 2 estudiantes TEA (Trastorno del Espectro Autista), 12 estudiantes con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y 3 estudiantes con trastornos de tipo conductual (ver Tablas 21 y 22).

*Tabla 21. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	162	89,5	89,5	89,5
	Altas Capacidades	2	1,1	1,1	90,6
	TEA	2	1,1	1,1	91,7
	TDAH	12	6,6	6,6	98,3
	CONDUCTUAL	3	1,7	1,7	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

Debido a las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y de su relevancia con respecto a la investigación, pasamos a describir los aspectos más destacables del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, ya que resultan determinantes para analizar su relación con el objeto de estudio de la investigación.

**Alumnado de altas capacidades**, siguiendo el modelo de Castelló y Batlle (1998), que entiende como Alta Capacidad el perfil del alumnado que dispone de una capacidad intelectual globalmente situada por encima del percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia tanto convergente como divergente, incluyendo distintas capacidades intelectuales, como pueden ser razonamiento verbal, razonamiento lógico, memoria, creatividad, y razonamiento fluido. Este modelo también incluye el perfil de talento simple, que se refiere al alumnado que muestra una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico, por encima del percentil 95, como el verbal, matemático, lógico o creativo, entre otros; así como la combinación de

varias aptitudes específicas que puntúan por encima de un percentil 80 dando lugar a talentos complejos.

**TEA** (Trastorno del Espectro Autista), según la clasificación del DSM-5 (APA, 2014) engloba trastorno autista, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo (TGD) y se caracteriza por: Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida). Dichos síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo, aunque la discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden.

**TDHA** (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) que siguiendo el criterio diagnóstico del manual DSM-5 (APA, 2014) podemos definir como: Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo que se caracteriza por (1) y/o (2):

**1. Inatención: seis (o más)** de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:

- a. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a los detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (por ejemplo, se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).

- b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (por ejemplo, tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o lectura prolongada).
- c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (por ejemplo, parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).
- d. Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (por ejemplo, inicia tareas, pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).
- e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (por ejemplo, dificultad para gestionar tareas secuenciales; dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden; descuido y desorganización en el trabajo; mala gestión del tiempo; no cumple los plazos).
- f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (por ejemplo, tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).
- g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (por ejemplo, materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles de trabajo, gafas, móvil).
- h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).
- i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (por ejemplo, hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas).

**2. Hiperactividad.** Presentando **seis (o más)** de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:

- a) Con frecuencia juguetea o golpea con las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
- b) Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (por ejemplo, se levanta en clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, en situaciones que requieren mantenerse en su lugar).
- c) Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. (Nota: En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto.).
- d) Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas
- e) Con frecuencia está `ocupado`, actuando como si `lo impulsara un motor` (por ejemplo, es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).
- f) Con frecuencia habla excesivamente.
- g) Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (por ejemplo, termina las frases de otros; no respeta el turno de conversación)
- h) Con frecuencia le es difícil esperar su turno (por ejemplo, mientras espera una cola).
- i) Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (por ejemplo, se mete en las conversaciones, juegos o actividades; puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen los otros).

**Trastorno de conducta:** se manifiesta a través de un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad. Los trastornos disruptivos del control de los impulsos y de la conducta incluidos en el DSM-5 (APA, 2014) son: el Trastorno negativista desafiante (TND) que se presenta mediante un patrón de enfado/ irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa y que se exhibe durante la interacción por lo menos con un individuo que no sea un hermano y el Trastorno Explosivo Intermitente (TEI) que se caracteriza por la presencia de un patrón aleatorio de reactividad conductual agresiva y desproporcionada sin un motivo ni objetivo concreto, ocasionando alteraciones o perjuicios graves en el entorno físico y social y el propio individuo.

### 3.3. Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio y como primer paso se solicitó una entrevista con el equipo directivo de los centros escolares en los que se iba a realizar la investigación. Desde dirección y jefatura de estudios se explicó al profesorado involucrado (3º y 4º E.S.O.) en qué consistía la investigación y cómo se llevaría a cabo la aplicación de las distintas pruebas. Se procedió a elaborar un calendario especificando el día y hora en el que se aplicarían las pruebas para facilitar la labor docente y no interferir en la organización del centro escolar. Previamente se solicitó a las familias que firmaran un consentimiento informado para que sus hijas e hijos realizaran la prueba de manera voluntaria, garantizando absoluta confidencialidad, explicándoles la finalidad investigadora del estudio y posibilitando el acceso a los resultados individuales de cada estudiante en caso de que así se solicitase. Igualmente se contó con el consentimiento informado de las chicas y chicos participantes en el estudio.

La aplicación de las pruebas se llevó a cabo en enero de 2017. Se realizó una charla explicativa previa al estudiantado informando del procedimiento y de la finalidad de la investigación. Aquellos estudiantes que manifestaron su interés a participar completaron los distintos tests y escalas en presencia de la investigadora y una tutora del centro en horario escolar. Las pruebas se realizaron durante 5 días y las sesiones utilizadas para la aplicación de los instrumentos de recogida de datos fueron de una hora y media, empleando 3 sesiones con cada uno de los grupos (Grupo A, Grupo B y Grupo C para cada curso respectivamente). En cuanto al test TESIS, su aplicación se hizo de manera colectiva en una única sesión a cada uno de los grupos de 3º y 4º de E.S.O. respectivamente, en dos días consecutivos (primer día los grupos A, B y C, de 3º de E.S.O y segundo día los grupos A, B y C de 4º de E.S.O.). La evaluadora repartió las hojas de respuesta a todas las personas participantes pidiendo que rellenaran los datos identificativos. Explicamos en qué consistía el test y la manera de resolverlo. Para que pudieran completar de manera adecuada dicho test nos aseguramos de que todos los estudiantes tuvieran una buena visibilidad de la pantalla y escucharan sin problemas el sonido de las escenas descritas.

En el mes de junio de 2017 el centro escolar facilitó los boletines de calificaciones finales del curso escolar 2016-2017 de todas las chicas y chicos participantes en este estudio. El objetivo era proceder al estudio correlacional entre las puntuaciones obtenidas en las distintas escalas de inteligencia emocional, bienestar subjetivo y satisfacción vital, teniendo en cuenta el rendimiento académico reflejado en dichas calificaciones finales. Se obtuvieron estadísticos descriptivos para establecer las características sociodemográficas y psicológicas de los participantes y se realizaron análisis correlacionales para examinar las relaciones existentes entre las variables seleccionadas. Los resultados se analizaron mediante el programa informático SPSS v26, 2019.

### 3.4. Instrumentos

A continuación, pasaremos a describir los distintos instrumentos utilizados para la obtención de datos en este estudio. Los instrumentos utilizados quedan reflejados en la Tabla 22.

*Tabla 22. Tests y escalas aplicadas en el Estudio 1.*

Tests	Autores	Ámbitos	No. de ítems	Escala	Puntuaciones	Población
<i>Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).</i>	Mayer et al. (2001); Mayer et al. (2000). Adaptación de Extremera y Fernández-Berrocal (2009)	Inteligencia emocional 4 áreas: -Percepción emocional -Facilitación emocional -Comprensión emocional -Manejo emocional	141	Varios	Mínima: 0 Máxima: 141	+17
<i>Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes: BIEPS-J</i>	Casullo (2002)	Bienestar psicológico	13	Likert 1 a 3	Mínima: 13 Máxima: 36	Adolescentes
<i>The Satisfaction with Life Scale: SWLS</i>	Diener et al. (1985). Adaptación de Atienza et al. (2000)	Satisfacción con la vida como un proceso de juicio cognitivo.	5	Escala Likert 1 a 5	Mínima: 5 Máxima: 25	Adolescentes y Adultos
<i>Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS).</i>	Barraca, et al. (2009)	Sensibilidad a las interacciones sociales. El test distingue entre tres tipos de sensibilidad: - sensible -insensible ingenua -insensible sobreinterpretadora	15	- sensible -insensible ingenua -insensible sobreinterpretadora	Varios	Adolescentes y Adultos



### 3.4.1. Test de Inteligencia Emocional: MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*, Mayer, Salovey y Caruso, 2001; Mayer et al., 2000) y su adaptación al castellano (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009).

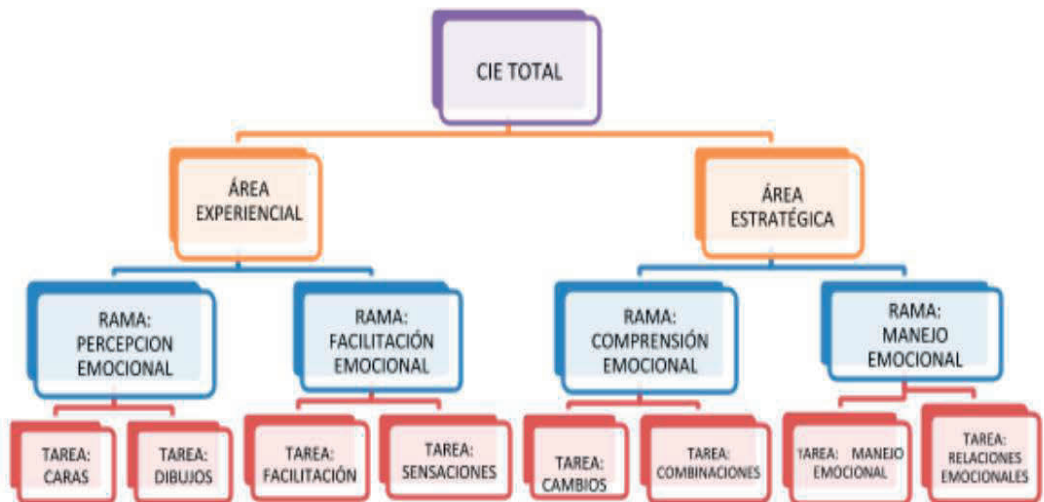
El **MSCEIT** es un test diseñado para evaluar la inteligencia emocional entendida como una capacidad. No se trata de una medida de autoinforme sino de una prueba de habilidad cuyas respuestas representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales. Se trata de un instrumento compuesto por 141 ítems.

Es la primera medida que proporciona puntuaciones válidas y fiables en cada una de las cuatro áreas principales de la inteligencia emocional según el modelo de Mayer y Salovey (1997):

- 1) Percepción emocional: hace referencia a la capacidad de reconocer cómo se siente una persona y las que le rodean. Capacidad para percibir y expresar sentimientos.
- 2) Facilitación emocional: refleja en qué medida los pensamientos de una persona utilizan la información de su experiencia emocional. Nos proporciona información acerca de su capacidad para utilizar las propias emociones para resolver problemas de forma creativa.
- 3) Comprensión emocional: capacidad para etiquetar las emociones, conocer cómo se combinan las emociones y cómo cambian a lo largo del tiempo para mejorar el autoconocimiento y nuestra relación con los demás.
- 4) Manejo emocional: en los momentos apropiados las personas tienen la capacidad de “sentir el sentimiento” en lugar de reprimirlo y lo utilizan para tomar mejores decisiones y de una manera más reflexiva.

En este test se pide a los participantes que cumplimenten un total de ocho tareas emocionales de distinto tipo referidas a las cuatro áreas mencionadas previamente.

El MSCEIT proporciona una puntuación global total, dos puntuaciones referidas a las áreas experiencial y estratégica, las puntuaciones referidas a las cuatro habilidades del modelo y las puntuaciones de cada una de las ocho subescalas. En la Figura 5 se presenta la estructura del Test MSCEIT.



*Figura 5. Áreas, ramas y tareas del test MSCEIT.*

Como podemos apreciar en la Figura 5 cada una de las cuatro habilidades son evaluadas a través de dos tareas. La capacidad para percibir emociones es evaluada mediante tareas de percepción de emociones en rostros faciales y fotografías; el factor de asimilación emocional es medido a través de la tarea de sensación y facilitación; la capacidad de comprensión de emociones es evaluada a través de una tarea de combinación de emociones y otra de cambios o transformaciones emocionales; y, finalmente, la capacidad para manejar emociones es evaluada mediante una tarea de manejo emocional y otra tarea de relaciones emocionales.

A continuación, se presentan algunos ejemplos (Figuras 6-13) de los ítems que son utilizados para evaluar las cuatro habilidades (ramas): percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.

**MSCEIT**  
**Percepción emocional**




**Instrucciones:** ¿En qué medida este rostro refleja las siguientes emociones?

1. Nada de Felicidad	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">1</td> <td style="padding: 2px 10px;">2</td> <td style="padding: 2px 10px;">3</td> <td style="padding: 2px 10px;">4</td> <td style="padding: 2px 10px;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Felicidad Extrema
1	2	3	4	5			
2. Nada de Miedo	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">1</td> <td style="padding: 2px 10px;">2</td> <td style="padding: 2px 10px;">3</td> <td style="padding: 2px 10px;">4</td> <td style="padding: 2px 10px;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	Miedo Extremo
1	2	3	4	5			

*Figura 6. Ejemplo de ítem de percepción emocional del MSCEIT. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2005).*

**MSCEIT**  
**Percepción emocional**



**Instrucciones:** ¿En qué medida este paisaje refleja las siguientes emociones?































1. Alegría	<table style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">1</td> <td style="padding: 2px 10px;">2</td> <td style="padding: 2px 10px;">3</td> <td style="padding: 2px 10px;">4</td> <td style="padding: 2px 10px;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5								
												
2. Tristeza	<table style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">1</td> <td style="padding: 2px 10px;">2</td> <td style="padding: 2px 10px;">3</td> <td style="padding: 2px 10px;">4</td> <td style="padding: 2px 10px;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5								
												

Figura 7. Ejemplo de ítem de percepción emocional del MSCEIT. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2005).

MSCEIT					
Asimilación emocional					
¿Qué estado de ánimo sería más útil sentir cuando estas resolviendo un problema complicado, como, por ejemplo, un ejercicio de matemática?					
	Nada útil			Útil	
a) Tensión	1	2	3	4	5
b) Tristeza	1	2	3	4	5
c) Alegría	1	2	3	4	5

Figura 8. Ejemplo de ítem de asimilación emocional del MSCEIT. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2005).

MSCEIT					
Asimilación emocional					
Imagínate que todo hoy te ha salido estupendamente. Ha sido un día maravilloso en todos los aspectos, has terminado de trabajar y empiezan las vacaciones. Todo un mes por delante para disfrutar y relajarte. ¿En qué grado ese sentimiento de satisfacción se parece a cada una de las siguientes sensaciones?					
	Nada parecido			Muy parecido	
a) Cálido	1	2	3	4	5
b) Azul	1	2	3	4	5
c) Oscuro	1	2	3	4	5

Figura 9. Ejemplo de ítem de asimilación emocional del MSCEIT. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2005).

<p style="text-align: center;"><b>MSCEIT</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Comprensión emocional</b></p> <p>Un sentimiento de desprecio generalmente supone una combinación de las emociones de _____.</p> <p>a) Sorpresa y enfado</p> <p>b) Enfado y miedo</p> <p>c) Ansiedad y miedo</p> <p>d) Disgusto y enfado</p> <p>e) Odio y culpa</p>
---

Figura 10. Ejemplo de ítem de comprensión emocional del MSCEIT. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2005).

<p style="text-align: center;"><b>MSCEIT</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Comprensión emocional</b></p> <p>Juan está nervioso y se siente aún más estresado cuando piensa en todas las tareas que le faltan aún por hacer. Cuando su jefe le trae más trabajo para realizar esa misma semana, en esos momentos Juan se siente _____.</p> <p>a) Saturado</p> <p>b) Deprimido</p> <p>c) Avergonzado</p> <p>d) Activado</p>
---

Figura 11. Ejemplo de ítem de comprensión emocional. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2005).

### **MSCEIT**

#### ***Manejo emocional***

Luisa acaba de venir de sus vacaciones. Se siente relajada, animada y llena de energía. ¿En qué medida cada una de las siguientes acciones ayudarían a Luisa a mantener esas emociones?

**Acción 1:** Luisa empezó a hacer una lista de las cosas que tenía que hacer

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

**Acción 2:** Empezó a pensar sobre a dónde iría en sus próximas vacaciones

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

**Acción 3:** Luisa decidió que lo mejor era ignorar esos sentimientos

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

**Acción 4:** Llamó a una amiga para contarle lo bien que se lo había pasado durante sus vacaciones

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

*Figura 12. Ejemplo de ítem de manejo emocional. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2005).*

## **MSCEIT**

### **Manejo emocional**

Es Navidad y estás esperando en la cola de un establecimiento para comprar un décimo de lotería del gordo, con la ilusión de que este año te toque algo. El establecimiento está lleno y te quedan 5 minutos para cerrar. Llevas ya esperando más de 20 minutos. Justo cuando es tu turno, alguien se pone delante de ti empujándote. ¿En qué grado sería útil reaccionar de las siguientes maneras?

**Acción 1:** Me sentiría enfadado y pondría cara seria, pero no haría nada.

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

**Acción 2:** Le devolvería el empujón a la persona y le diría “¡Oye, espera tu turno! La cola empieza más atrás y yo llevo 20 minutos esperando a que me toque”

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

**Acción 3:** Me iría del establecimiento sin más, porque no quiero discutir con nadie y menos por esta tontería.

1. Muy ineficaz    2. Algo ineficaz    3. Neutral    4. Algo eficaz    5. Muy eficaz

*Figura 13. Ejemplo de ítem de manejo emocional. Tomado de Fernández Berrocal y Extremera (2005).*

En la Figura 14 se presenta un ejemplo de perfil de resultados del test MSCEIT de inteligencia emocional. Como puede observarse, se presenta una simulación de las puntuaciones obtenidas por una persona que tiene un CIE de 107 y una desviación típica de 15. Las puntuaciones oscilan entre los rangos de aspectos a desarrollar y muy competente.

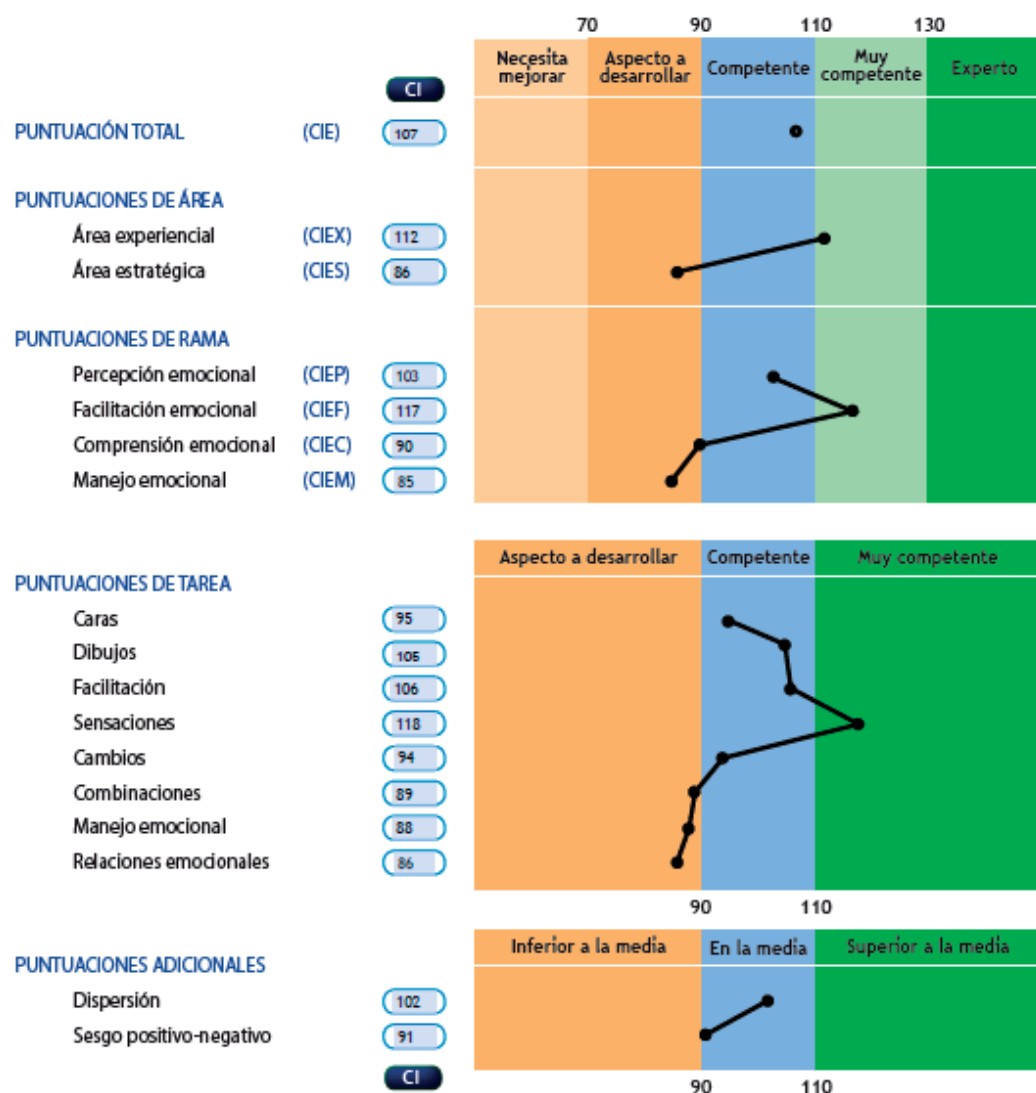


Figura 14. Ejemplo de perfil de resultados del test MSCEIT de inteligencia emocional.

Asimismo, este test proporciona una puntuación total de inteligencia emocional así como puntuaciones en dos áreas, experiencial y estratégica, y en cada una de las tareas específicas que incluye el test. Las puntuaciones se clasifican en 5 rangos, tal como se observa en la Tabla 23:



*Tabla 23. Rango de puntuaciones del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT.*

Rangos	Puntuaciones
1. Necesita mejorar	0 a 70 puntos
2. Aspecto a desarrollar	70 a 90 puntos
3. Competente	90 a 110 puntos
4. Muy competente	110 a 130 puntos
5. Experta / Experto	más de 130 puntos

En cuanto a la fiabilidad que muestra este test, cabe señalar que el MSCEIT es fiable a nivel de la escala total (Mayer et al., 2003). En un estudio con 2000 personas estos autores señalan la fiabilidad obtenida mediante el método de dos mitades en la totalidad del test, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de .93 y .91 para la puntuación por consenso y experto respectivamente. La fiabilidad por áreas (experiencial y estratégica) fue .90 y .90 para la puntuación por consenso y .88 y .86 para la puntuación de experto. Finalmente la fiabilidad test-retest del MSCEIT completo durante un período de tres semanas fue .86 en una muestra de estudiantes universitarios (Brackett y Mayer 2003).

### **3.4.2. Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes: BIEPS-J (Casullo, 2002).**

Evalúa el bienestar psicológico (Ryff, 1989; Ryff y Singer, 1995). La escala está compuesta por 13 ítems, los cuales pueden aplicarse en forma individual o grupal, de forma auto-administrada. Los sujetos deben leer cada ítem y responder sobre lo que sintieron y pensaron durante el último mes en una escala Likert de 1 a 3.

Las alternativas de respuesta son: *De acuerdo* (3 puntos), *Ni de acuerdo, ni en desacuerdo* (2 puntos) y *En desacuerdo* (1 punto). Los ítems de la escala están redactados en formato directo, obteniéndose la puntuación total de la suma de las puntuaciones asignadas a cada ítem y no admite respuestas en blanco. La puntuación máxima es de 39 puntos y la mínima de 13. La puntuación global directa posteriormente se transforma a percentiles. La versión de la escala para adolescentes evalúa cuatro dimensiones (Tabla 24):

1. Control de situaciones: Las puntuaciones altas indican que la persona tiene sensación de control y auto competencia, puede crear o manipular contextos para adecuarlos a sus propias necesidades e intereses. En cambio, aquellos que presentan una baja sensación de control tienen dificultades para manejar los asuntos de la vida diaria, no se dan cuenta de las oportunidades y creen que son incapaces de modificar el ambiente.
2. Aceptación de sí mismo. Puede aceptar los múltiples aspectos de sí mismo, incluyendo los buenos y los malos. Se siente bien acerca del pasado. Si el sujeto obtiene un bajo puntaje, indica que está desilusionado respecto de su vida pasada, le gustaría ser diferente de cómo es y se siente insatisfecho consigo mismo.
3. Vínculos psicosociales. Si posee una puntuación alta, el sujeto es cálido, confía en los demás, puede establecer buenos vínculos, tiene capacidad de empatía y es afectivo. En caso contrario, tiene pocas relaciones con los demás, es aislado, se siente frustrado en los vínculos que establece y no puede mantener compromisos con los demás.

4. Proyectos. Indica que tiene metas y proyectos en la vida, considera que la vida tiene significado y posee valores que hacen que su vida tenga sentido. Las puntuaciones bajas indican que la vida carece de sentido y de significado, el sujeto tiene pocas metas y proyectos y no puede establecer propósitos.

*Tabla 24. Puntuación de las respuestas y dimensiones de la Escala BIEPS-J.*

DIMENSIONES BIEPS-J	ITEMS
Control	13,5,10,1
Vínculos	8,2,11
Proyectos	12,6,3
Aceptación	9,4,7
PUNTUACIÓN	
En desacuerdo	1 punto
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2 puntos
De acuerdo	3 puntos

Como podemos observar en la Tabla 25, a cada puntuación directa le corresponde un percentil determinado. En puntuaciones inferiores al percentil 25 se considera que la persona posee un bajo nivel de bienestar psicológico en varias de sus áreas vitales. Un nivel de bienestar psicológico promedio se observa en puntuaciones mayores al percentil 50, indicando que el sujeto se siente satisfecho con distintos aspectos de su vida. Las puntuaciones correspondientes al percentil 95 indican un alto nivel de bienestar, señalando que el sujeto se siente muy satisfecho con su

vida en general. La validez y fiabilidad de la escala ha quedado probada en distintos estudios, demostrando que tiene una consistencia interna del .76 y los cuatro factores de los que consta explican más del 50% de la varianza (Casullo, Castro Solano, 2000; Lara, 2014).

*Tabla 25. Puntajes directos y percentiles correspondientes a la Escala de Bienestar BIEPS-J.*

PUNTAJE DIRECTO	PERCENTIL
28	5
33	25
35	50
37	75
39	95

### **3.4.3. La Escala de Satisfacción con la vida: SWLS (The Satisfaction with Life Scale, Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985).**

Es una escala de 5 ítems (véase Anexo 1) que evalúa la satisfacción con la vida como un proceso de juicio cognitivo. Se utilizó la adaptación española (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000) en su versión reducida con ítems como: *“Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes”*, etc. Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert de 5 puntos, oscilando entre *Muy en desacuerdo* (respuesta a la que se le asigna 1 punto) y *Muy de acuerdo* (respuesta a la que se le asignan 5 puntos) señalando respectivamente baja y alta satisfacción. La puntuación máxima es de 25 puntos y la mínima de 5. Pavot y Diener (1993) propusieron una serie de criterios para clasificar

a las personas con respecto a una serie de puntos de corte que permite la interpretación de los resultados tal y como queda reflejado en la Tabla 26.

*Tabla 26. Rango de puntuaciones de la Escala de Satisfacción Vital (SWLS).*

Niveles	Puntuación
Muy insatisfecho	5 a 10 puntos
Insatisfecho	11 a 14 puntos
Neutro	15 puntos
Satisfecho	16 a 20 puntos
Muy satisfecho	21 a 25 puntos

Esta escala ha sido traducida a múltiples idiomas, obteniendo resultados similares con respecto a la consistencia interna del instrumento, pero la versión utilizada para este estudio ha sido la adaptación al español contando con una escala Likert de valores comprendidos entre 1 y 5 (Atienza, Balaguer y García-Merita, 2000). La escala cuenta con propiedades psicométricas adecuadas, una consistencia interna de .84, dicha consistencia interna no mejora con la eliminación de ningún ítem. Presenta una estructura unidimensional, obtenida mediante análisis factorial exploratorio con método de ejes principales, donde el único factor explica un 53.7% de la varianza total, y los pesos factoriales de los cinco ítems oscilan entre .63 (ítem4) y .83 (ítem 3). Esta estructura unidimensional fue confirmada mediante un análisis factorial restringido (realizado mediante estimación con el método de mínimos cuadrados ponderados) donde se obtuvo un ajuste satisfactorio a los datos (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000).

#### 3.4.4. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales: T.E.S.I.S. (Barraca, Fernández-González y Sueiro, 2009).

Es una medida objetiva de la sensibilidad a las interacciones sociales entendiendo esta como “una destreza aprendida que favorece procesar correctamente información emocional para interpretar adecuadamente los deseos e intenciones de los sujetos de nuestro entorno (aunque traten de ocultarlos) y para captar sus señales de amistad, cooperación, agresividad, afecto, etc. tal y como ocurren a la velocidad natural” (Barraca, 2009; p.10). Consta de un manual que contiene la fundamentación teórica de la escala, su origen, descripción, normas de aplicación, corrección e interpretación y su justificación estadística baremada con población española, una hoja de respuesta con las instrucciones de aplicación.

El test consta de 15 escenas de películas seleccionadas (véase Anexo 3) por haber demostrado la mayor eficacia para identificar la sensibilidad a las interacciones sociales de los sujetos que contestan la prueba. Los participantes deben rellenar la hoja de respuestas que consta de 15 ítems que corresponden a cada una de las escenas con respuesta múltiple de 6 opciones. En la Figura 15 queda reflejado un ejemplo con la escena de la película y las opciones de respuesta. En este caso, la escena corresponde a la película *Historias de Filadelfia* (1940), dirigida por George Cukor. Se trata de una comedia romántica interpretada por Cary Grant, Katharine Hepburn, James Stewart, Ruth Hussey y John Howard. La escena se reproduce desde: 00 hr. 37 m. 23 s. hasta: 00 hr. 37 m. 45, siendo el tiempo de proyección total de 22 segundos. La descripción de la escena es la siguiente: Una mujer y un hombre van caminando por las calles de una ciudad; mientras otra mujer, que se está haciendo la manicura en una peluquería los ve pasar e intercambia unas frases con la chica que le atiende.



**1. ¿A qué se refiere la chica cuando dice: “Sí un poco, pero estoy acostumbrada”?**

Se refiere a la conversación que mantenía la pareja que pasaba. Probablemente se sentía aludida cuando hablaban de “el rico y el poderoso”.

En realidad, era una respuesta cortés a la chica que le hacía la manicura para que no se preocupase.

Quería decir que, aunque le dolía que el hombre pasease con otra chica, estaba habituada a quedar desplazada por otras mujeres.

Se refiere a que le habían arreglado las manos ya tantas veces que llevaba bien ese malestar.

En realidad, se refiere a que está acostumbrada a que su marido hable con otras mujeres de temas intelectuales e interesantes, pero no con ella, que es una mujer más tradicional y más preocupada por estar guapa.

*Figura 15. Ejemplo de pregunta del test T.E.S.I.S. con secuencia de la película y opciones de respuesta.*

La interpretación de las puntuaciones se realiza de la siguiente manera (Tabla 27): una alta puntuación refleja una correcta interpretación (sensibilidad) ante una situación social real, mientras que las puntuaciones bajas reflejarían insensibilidad.

El T.E.S.I.S. distingue entre dos tipos de insensibilidad (ingenua o sobre-interpretadora) el resultado final se obtiene por medio del cálculo del porcentaje correspondiente a cada uno de esos dos tipos de respuestas.

Las puntuaciones dan como resultado tres posibles perfiles de sensibilidad a las interacciones sociales:

- a. **Sujetos sensibles:** Elaboran interpretaciones correctas de las situaciones sociales. Procesan correctamente la información emocional implícita en las interacciones y son capaces de adivinar con mayor facilidad los deseos e intenciones de los sujetos de su entorno, aunque traten de ocultarlos. Advierten con naturalidad las muestras de amistad, cooperación, agresividad, afecto, etc. tal y como ocurren a la velocidad natural. Cuanto más elevado sea el centil mayor será la sensibilidad del sujeto.
- b. **Sujetos insensibles:** No interpretan correctamente las situaciones sociales, bien por ingenuidad bien por distorsionar o sobre-interpretar las implicaciones de las interacciones que observan. Según el porcentaje de un tipo u otro sea mayor se caracterizarán como:
  - b1. Insensibles ingenuos: Fallan en sus juicios porque no saben apreciar que las palabras no deben tomarse siempre de forma literal, y no se dan cuenta cuando una persona oculta sus verdaderos sentimientos por educación, vergüenza, intereses, miedos, etc. Son personas más fáciles de convencer, más dependientes o inocentes.
  - b2. Insensibles sobreinterpretadores: Sus juicios son errados por creer que en todos los casos “hay más” de lo que se muestra. Son personas con una actitud social recelosa y opinan que siempre es verdad la frase “*piensa mal y acertarás*”. También tienen dificultades para creer que la realidad puede ser a veces sencilla o parsimoniosa



y no entrañar “verdades ocultas”. En general, suelen tenerse por personas muy sagaces en las relaciones sociales, opinan que se dan más cuenta de lo que pasa y consideran que son difíciles de engañar o engatusar. También es propio de ellas mantener una actitud escéptica sobre casi todo lo que se les cuenta.

*Tabla 27. Niveles y rangos de puntuación del test T.E.S.I.S.*

Niveles	Puntuación de 0 a 15
Sujeto sensible	Mayoría de respuestas a)
Sujeto insensible ingenuo	Mayoría de respuestas b)
Sujeto insensible sobreinterpretador	Mayoría de respuestas c)

El test T.E.S.I.S. tiene una consistencia interna de 0,66 y una estabilidad temporal (test-retest) de 0,78. Para evaluar la validez de constructo del test TESIS, se comparó a hombres y mujeres en su sensibilidad a las interacciones sociales (aunque ambos grupos no arrojaron diferencias significativas). También se obtiene una correlación significativa entre la edad y la puntuación de 0,31 ( $p < 0,05$ ) (Fernández-González, 2010).

### 3.5. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el Estudio 1, como consecuencia de los distintos análisis estadísticos aplicados a los datos obtenidos en función de los objetivos y las hipótesis de trabajo planteadas. Los resultados se muestran a continuación en distintos apartados dependiendo del tipo de análisis que se haya realizado. En la primera parte aparecen los resultados obtenidos del

análisis realizado con cada uno de los tests y escalas aplicadas y en una segunda parte los resultados del análisis correlacional entre las escalas y las variables objeto de estudio: edad, género, curso, país de origen, repetición de curso y necesidades específicas de apoyo educativo.

La estructura para el análisis de los resultados de cada uno de los tests y escalas empleados en la investigación será el siguiente: análisis de los estadísticos descriptivos del test o escala, análisis de las puntuaciones globales, análisis por variables y por último relación entre escalas y tests.

### 3.5.1. Análisis sobre el Test de inteligencia emocional MSCEIT

A continuación, vamos a describir los resultados obtenidos en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT, pero antes de hacerlo cabe señalar las distintas áreas que mide este test. Tal como se observa en la Figura 16, este test de inteligencia emocional nos proporciona un conjunto de medidas partiendo de la siguiente estructura:

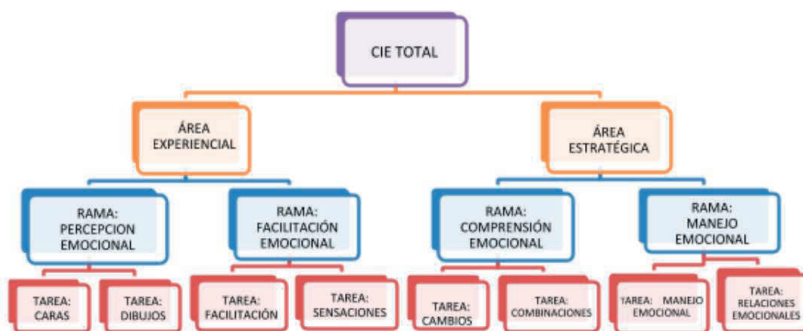


Figura 16. Estructura del TEST MSCEIT.

Las puntuaciones que nos ofrece el test de inteligencia emocional MSCEIT miden la habilidad de las personas para percibir, comprender, manejar y regular las emociones. Las puntuaciones numéricas obtenidas en el test nos sitúan en distintos rangos de competencia tal y como queda reflejado en la Tabla 28:

*Tabla 28. Rangos de puntuación del test de inteligencia emocional MSCEIT.*

<b>RANGO</b>	<b>RANGO CUALITATIVO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Menor de 70	Necesita mejorar	Se presenta dificultad para percibir, comprender, manejar y regular emociones.
Entre 70 y 89	Puede mejorar	Esta área no constituye un punto fuerte con respecto a la habilidad del individuo para percibir, comprender, manejar y regular emociones.
Entre 90 y 110	Competente	Se demuestra tener habilidad para percibir, comprender, manejar y regular emociones.
Entre 111 y 130	Muy competente	Se muestran habilidades para percibir, comprender, manejar y regular emociones, lo que constituye un punto fuerte, permitiendo desenvolverse con cierto grado de éxito.
Mayor de 130	Experto	La habilidad para percibir, comprender, manejar y regular emociones está muy desarrollada, sugiere que tiene un elevado potencial.

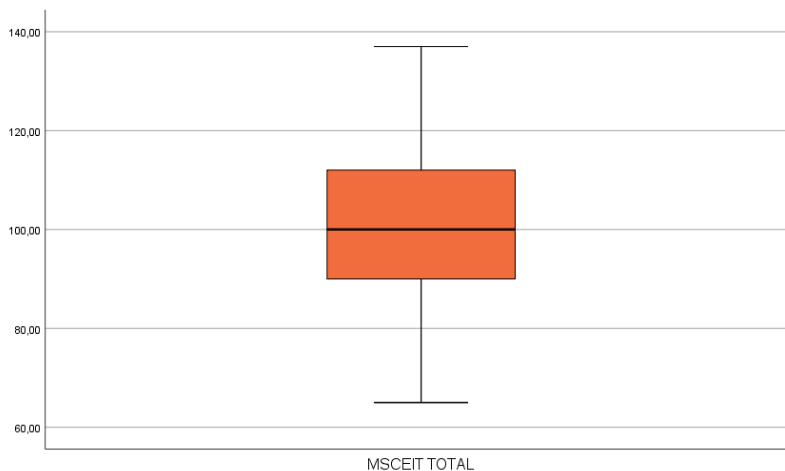
### **3.5.1.1. Análisis del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por puntuaciones globales y rangos de competencia.**

A continuación, se analizan los resultados obtenidos en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT atendiendo a las puntuaciones globales y rangos de competencia.

En cuanto a las puntuaciones globales obtenidas en el MSCEIT, los estadísticos descriptivos muestran que la puntuación media obtenida por la muestra total de estudiantes participantes en este estudio se encuentra en 101,10 puntos, oscilando entre una puntuación mínima de 65 y una puntuación máxima de 137 y con una desviación estándar de 15,90 (ver Tabla 29).

*Tabla 29. Estadísticos descriptivos de puntuaciones globales del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (N=165).*

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv.	Varianza
MSCEIT TOTAL	165	72,00	65,00	137,00	101,1030	15,90928	253,105
N válido (por lista)	165						



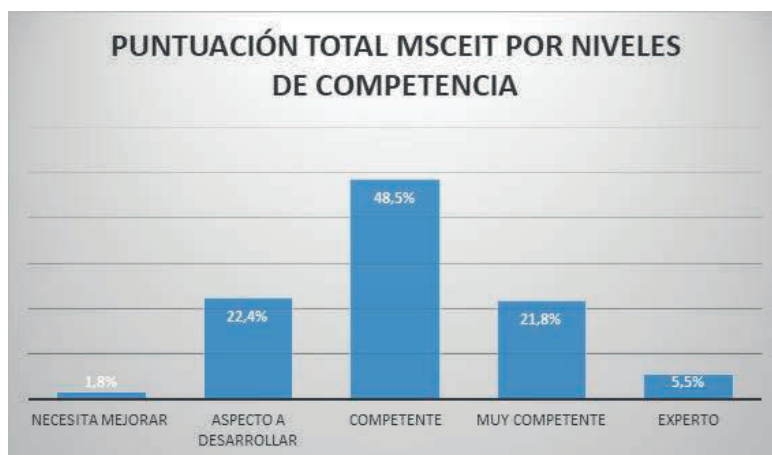
*Figura 17. Diagrama de cajas de puntuaciones percentilares del Test MSCEIT (Puntuación global).*

En la Figura 17 se presenta el diagrama de cajas que muestra las puntuaciones obtenidas en el Test MSCEIT, donde podemos apreciar que el valor mínimo es 65 y el valor máximo es 137, en donde se observa un percentil de 100 en la puntuación mediana del Test MSCEIT con un rango igual a 72.

Cuando se analizan las puntuaciones totales obtenidas por la muestra en función de los cinco rangos de competencia del MSCEIT se obtienen los siguientes resultados. La Tabla 30 muestra que el 1,8% del alumnado que realizó el test necesita mejorar sus habilidades de tipo emocional, el 22,4 % debería desarrollarlas, el 48,5% aparece en la categoría de competente, el 21,8% como muy competente y el 5,5% en el nivel de persona experta. Lo que nos indica que prácticamente el 69,1% del alumnado participante en este estudio demuestra tener habilidades emocionales suficientes para llevar a cabo un adecuado desempeño emocional en sus relaciones interpersonales. Mientras que el 24,2% puede tener dificultades para comprender, manejar y regular emociones.

*Tabla 30. Puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (N=165).*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Necesita mejorar	3	1,7	1,8	1,8
	Puede mejorar	37	20,4	22,4	24,2
	Competente	80	44,2	48,5	72,7
	Muy competente	36	19,9	21,8	94,5
	Experta	9	5,0	5,5	100,0
	Total	165	91,2	100,0	
Perdidos	Sistema	16	8,8		
Total		181	100,0		



*Figura 18. Relación porcentual de los rangos de puntuación total del test MSCEIT, indicando los distintos niveles de competencia en Inteligencia Emocional (N=165).*

### 3.5.1.2. Análisis del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por Áreas.

Una vez descritas las puntuaciones globales obtenidas en el test MSCEIT por rangos de competencia y de analizar las principales diferencias significativas encontradas en las distintas variables en dichas puntuaciones globales, pasaremos a comentar los resultados obtenidos en las distintas categorías de puntuaciones que constituyen el Test MSCEIT: Áreas, Ramas y Tareas. En primer lugar, empezaremos con la descripción de los resultados obtenidos en el Test por las dos áreas que lo componen: Área experiencial y el área estratégica (ver Figura 19).



*Figura 19. Areas del test MSCEIT.*

#### ÁREA ESTRATÉGICA.

Los resultados del área estratégica nos proporcionan un índice de la habilidad que tienen las personas para entender la información emocional, gestionarla y utilizarla para planificar el pensamiento y la acción. Como observamos en la Tabla 31, la media de puntuación del alumnado se sitúa en 91,4788 puntos, de un total de 145 puntos, lo que situaría a la mayoría de los participantes de la muestra en la categoría de competentes.

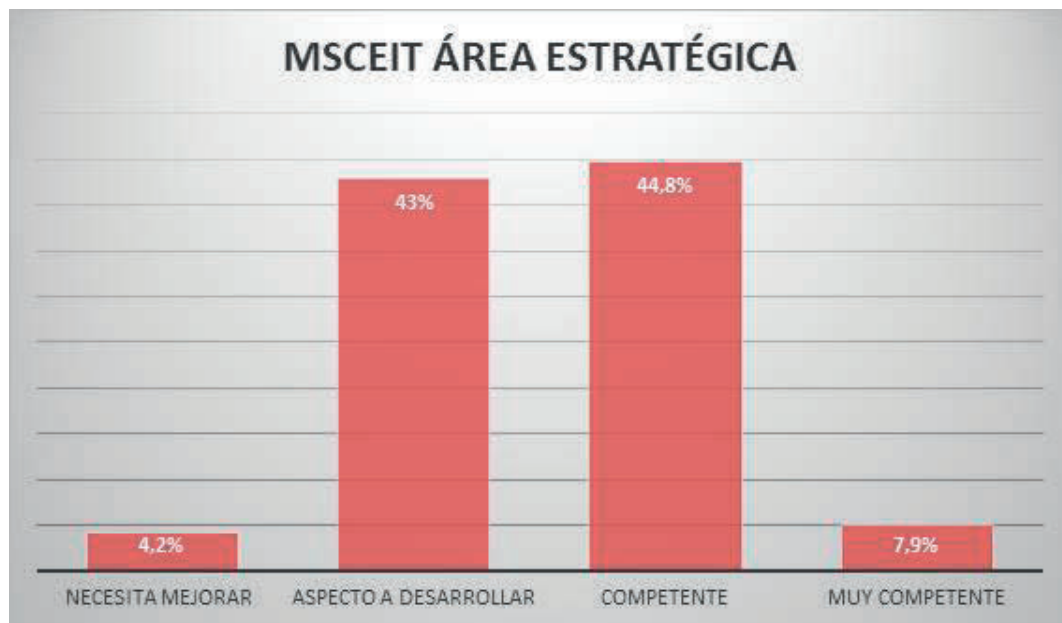
*Tabla 31. Estadísticos descriptivos correspondientes a las puntuaciones del Área estratégica del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (N=165).*

N	Válido	
	Perdidos	16
Media		91,4788
Mediana		91,0000
Desviación		12,47710
Varianza		155,678
Mínimo		65,00
Máximo		122,00
Percentiles	25	83,5000
	50	91,0000
	75	100,0000

Como podemos observar en la Figura 20 alrededor de un 52,7% del alumnado se sitúa en la categorías de competente a muy competente, por lo que concluimos que más de la mitad de los participantes del estudio tienen capacidad para etiquetar emociones, conocer cómo se combinan y cómo cambian a lo largo del tiempo, utilizan estas habilidades para mejorar el autoconocimiento y su relación con los demás, así como un eficiente manejo emocional, que facilita que en los momentos apropiados el sujeto tenga la capacidad de experimentar el sentimiento en lugar de reprimirlo, utilizándolo para tomar mejores decisiones y de una manera más



reflexiva. Por el contrario, el 47,2 % restante, tendría dificultades en esta área. No hay ningún estudiante que aparezca en la categoría de experto.



*Figura 20. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en el área estratégica del test MSCEIT (N=165).*

## AREA EXPERIENCIAL

El área experiencial del test evalúa e implica la capacidad para percibir las emociones en una misma y los demás, la capacidad de generar, utilizar y sentir emociones necesarias para comunicar sentimientos. Acorde con esta descripción y tal como se aprecia en la Tabla 32, los resultados del análisis estadístico descriptivo nos indican que la media de puntuación se sitúa en 96,1553 puntos, por lo que podemos afirmar que la media de chicas y chicos participantes en el estudio se sitúa en la categoría de competente.

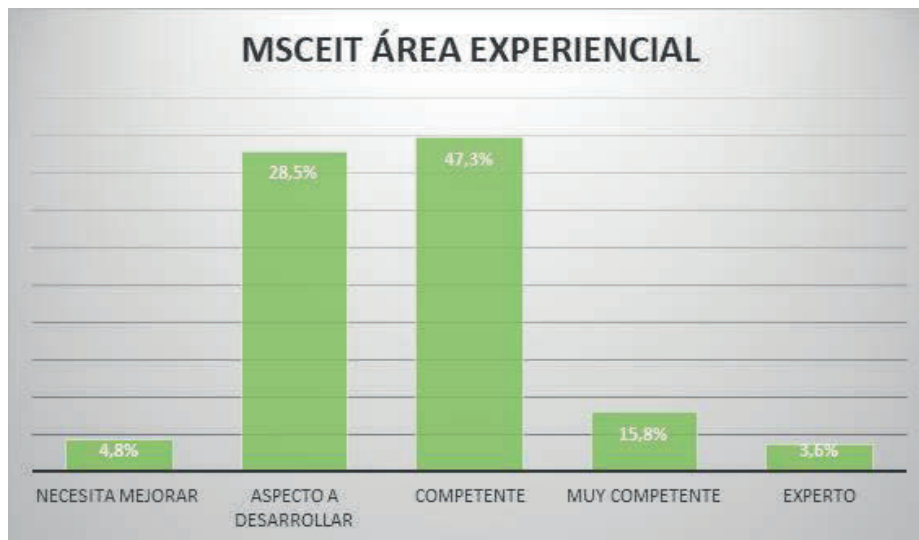
*Tabla 32. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del Área experiencial del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (N=161).*

AREA EXPERIENCIAL

N	Válido	161
	Perdidos	20
Media		96,1553
Mediana		97,0000
Desviación		14,87471
Varianza		221,257
Mínimo		65,00
Máximo		135,00
Percentiles	25	84,0000
	50	97,0000
	75	105,0000

Transformando las puntuaciones directas en porcentajes obtenidos en los distintos rangos del test, observamos que el 66,7 % del alumnado se sitúa entre las categorías de competente a experta, tal como se observa en la Figura 21. Esto significa que casi 7 de cada diez estudiantes demuestran tener la habilidad de percibir las emociones que ellos mismos están experimentando y también son capaces de percibir las emociones en los demás, lo que indica que los estudiantes de 3º y 4º de E.S.O. tienen la habilidad de reconocer como se siente un individuo y las personas que

tiene alrededor, es capaz de percibir y expresar sentimientos así como la habilidad para utilizar la información de su experiencia emocional para resolver problemas de forma creativa.



*Figura 21. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en el área experiencial del Test MSCEIT (N=165).*

### ***3.5.1.3. Resultados obtenidos en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por Ramas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.***

Las áreas analizadas en el epígrafe anterior (experiencial y estratégica) se subdividen en las siguientes ramas, tal como se observa en la Figura 22:

- **Área experiencial:** percepción emocional y facilitación emocional
- **Área estratégica:** comprensión emocional y manejo emocional



*Figura 22. Ramas del test de inteligencia emocional MSCEIT.*

En la Tabla 33 se muestra el análisis estadístico descriptivo de las puntuaciones obtenidas en las cuatro ramas que conforman el test MSCEIT. La media de las puntuaciones de las cuatro ramas se sitúa entre 92 y 99 puntos, lo que implica que la media de los estudiantes que participaron en el estudio se ubica en la categoría de competente. A continuación, vamos a realizar un análisis de las puntuaciones en cada una de las ramas.

*Tabla 33. Estadísticos descriptivos de las 4 ramas del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT.*

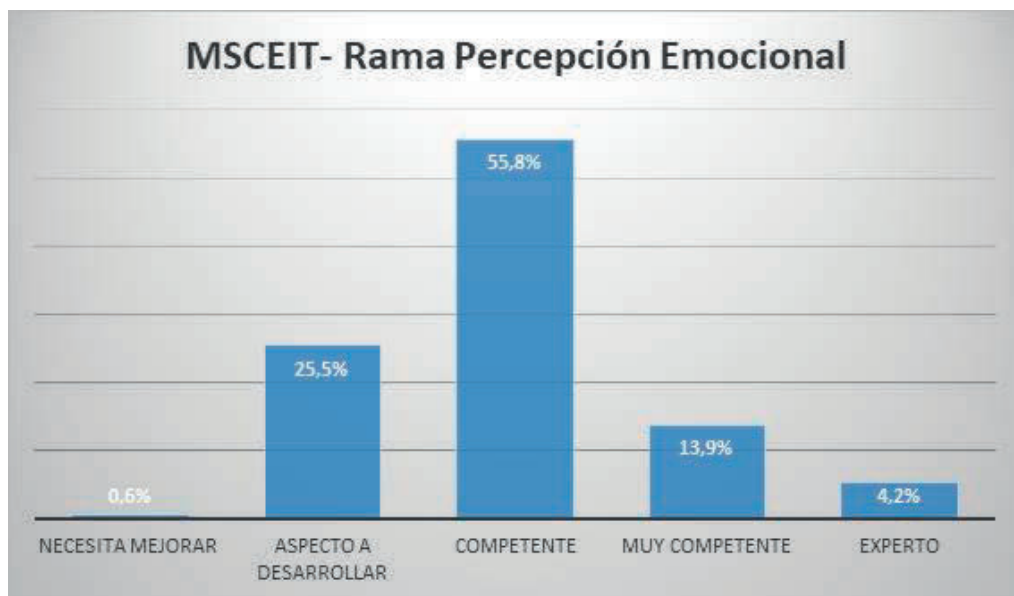
		Percepción emocional	Facilitación emocional	Comprensión emocional	Manejo emocional
N	Válido	165	161	165	165
	Perdidos	16	20	16	16
Media		99,3394	94,5714	92,9879	93,0182
Mediana		100,0000	94,0000	91,0000	90,0000
Desviación		14,74437	14,41688	12,72792	14,79926
Varianza		217,396	207,846	162,000	219,018
Mínimo		65,00	65,00	65,00	65,00
Máximo		135,00	135,00	125,00	131,00
Percentiles	25	88,0000	85,5000	84,0000	82,0000
	50	100,0000	94,0000	91,0000	90,0000
	75	107,0000	103,0000	102,0000	103,0000

## RAMA PERCEPCIÓN EMOCIONAL

La percepción emocional se considera la habilidad a partir de la cual las personas comienzan a procesar la información para posteriormente llevar a cabo procesos más complejos de comprensión y regulación emocional. En el MSCEIT, esta habilidad de percepción emocional se evalúa mediante el reconocimiento facial de expresiones de emociones y el análisis de imágenes. Como hemos podemos

observar en la Tabla 36 las puntuaciones más altas se obtuvieron en esta rama, como indica la puntuación media de 99,33 puntos.

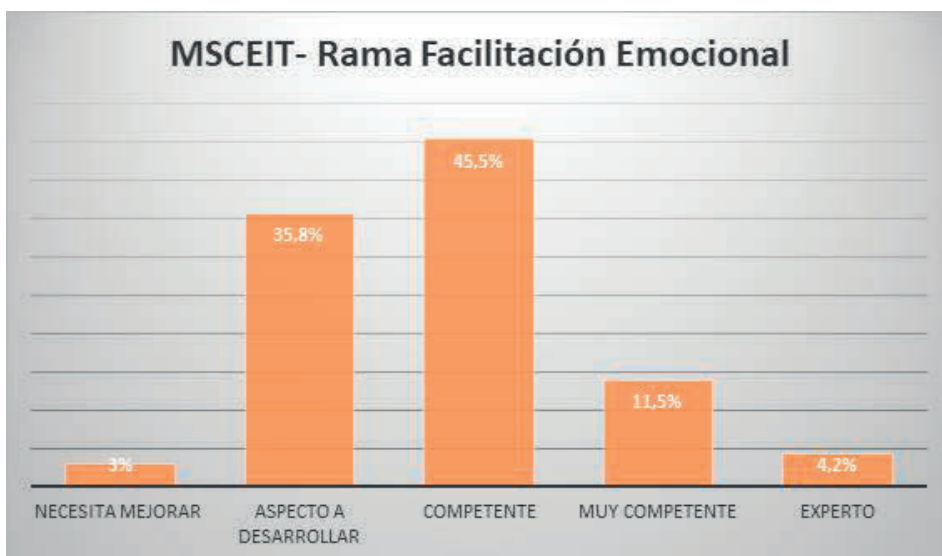
Transformando las puntuaciones en porcentajes y como se indica en la Figura 23, cabe señalar que prácticamente el 74% de los participantes seleccionados en la muestra son competentes en dicha rama, puntuando en las categorías de competente, muy competente y experto respectivamente. De estos resultados podemos deducir que las chicas y chicos de 3º y 4º de E.S.O. que participaron en este estudio poseen la habilidad de ser conscientes de sus propios sentimientos y emociones lo que les facilita y ayuda a conocer mejor el mundo que les rodea. Al mismo tiempo que les capacita para ser conscientes de las emociones de los demás, lo que facilita el trabajo en grupo. Por el contrario un 26 % de la muestra necesita mejorar o desarrollar esta habilidad.



*Figura 23. Relación porcentual de la puntuación obtenida la rama de Percepción Emocional del test MSCEIT (N=165).*

## RAMA FACILITACIÓN EMOCIONAL

La facilitación emocional implica la habilidad que tenemos para tener en cuenta nuestros sentimientos cuando nos enfrentamos a la resolución de problemas. Como observamos en la Figura 24 los resultados nos indican que el 61,2% de las chicas y chicos participantes puntúan en las categorías de competente y superiores. Lo que significa que la manera en la que perciben sus sentimientos influye en su manera de pensar. El hecho de ser conscientes de sus emociones les permite utilizar esta información para la resolución de problemas de manera positiva. Por otra parte, alrededor del 36% del alumnado necesita desarrollar este aspecto.

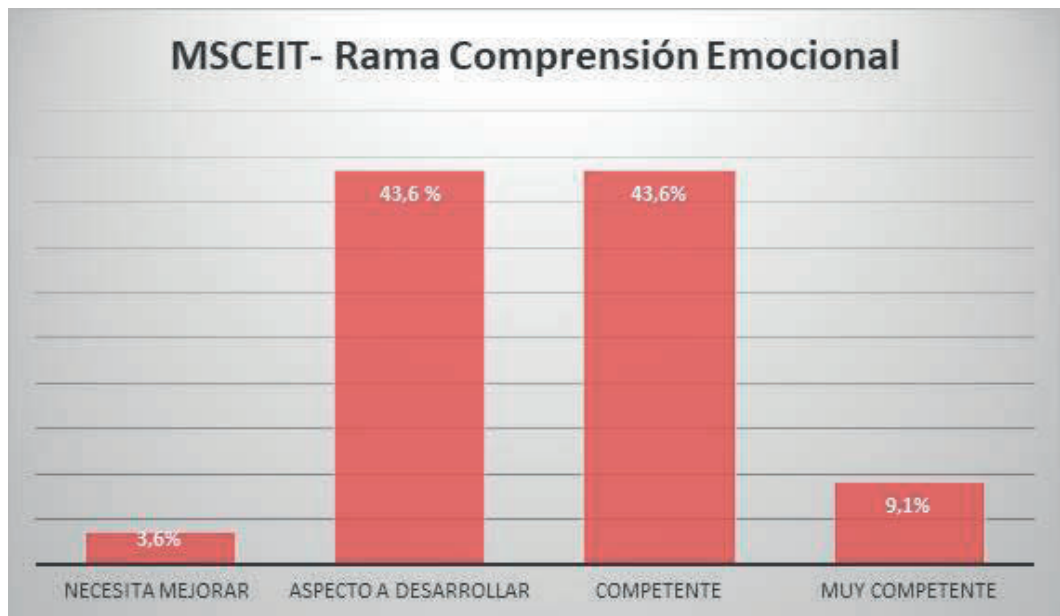


*Figura 24. Relación porcentual de la puntuación obtenida en la rama de Facilitación Emocional del test MSCEIT (N=165).*

## COMPRENSIÓN EMOCIONAL

La comprensión emocional nos permite medir la habilidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones, comprenderla y utilizarla. Nos permite conocernos emocionalmente a nosotras mismas y a las demás personas.

Como podemos observar en la Figura 25, el 43,6% del alumnado necesita desarrollar este aspecto, el mismo porcentaje de alumnado que aparece en la categoría de competente. De estas puntuaciones podemos deducir lo siguiente, aproximadamente casi la mitad del alumnado es capaz de comprender y procesar información emocional de una manera solvente, dato positivo teniendo en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentran. Por esta misma razón el hecho de que el 43,1% del alumnado necesite mejorar o desarrollar este aspecto es propio de la etapa adolescente, puesto que evolutivamente se encuentran en un momento de continuos cambios en el que puede decirse que en muchos casos todavía se están construyendo las herramientas necesarias para conocerse a sí mismos emocionalmente. Por otra parte más de un 17% han puntuado en las categorías de muy competente y experto, esto nos permite observar los distintos ritmos evolutivos de los participantes en el estudio.

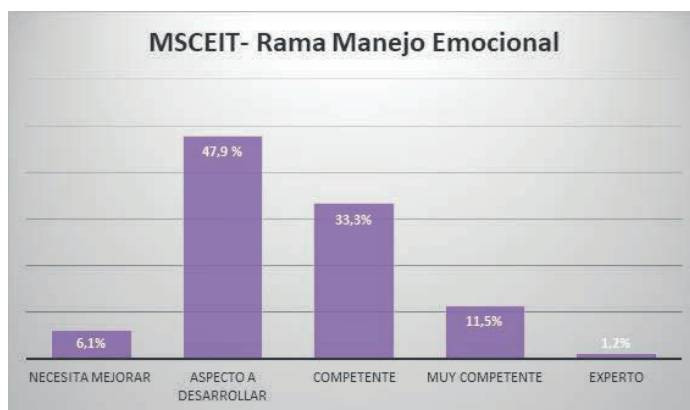


*Figura 25. Relación porcentual de la puntuación obtenida la rama de Comprensión Emocional del test MSCEIT (N=165).*



## MANEJO EMOCIONAL

La rama manejo emocional mide la habilidad que nos permite utilizar los propios sentimientos de una manera adecuada, en lugar de actuar precipitadamente y sin reflexionar. Es decir, esta escala evalúa la capacidad de sentir las emociones y pensar acerca de ellas para que la toma de decisiones sea lo más adecuada y efectiva posible. Como se observa en la Figura 26, casi la mitad de la muestra, el 54% obtuvo puntuaciones en los rangos de necesita mejorar o aspecto a desarrollar, lo que indica que en las edades comprendidas entre 14 y los 17 años, alrededor de la mitad de los participantes seleccionados para la investigación deberían trabajar la habilidad para efectuar una toma de decisiones reflexiva basadas en el análisis que hacen de las emociones, tanto de las propias como de las demás personas. Mientras que el 46% restante puntúa en las categorías de competente, muy competente y experto respectivamente. Según Lopes, Salovey, y Straus, (2003) las personas que puntúan alto en esta rama del test de inteligencia emocional tienden a ser capaces de establecer relaciones más positivas en sus interacciones sociales, tienen una mayor percepción de apoyo parental y una menor probabilidad de informar interacciones negativas con las amistades más íntimas.



*Figura 26. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas la rama de Manejo Emocional del Test MSCEIT (N=165).*

### 3.5.1.4. Análisis en el test de inteligencia emocional MSCEIT por tareas.

Las cuatro ramas del test de inteligencia emocional MSCEIT se subdividen a su vez en ocho tareas: caras, dibujo, facilitación, sensaciones, cambios, combinaciones, relaciones emocionales y manejo emocional. La correspondencia entre las tareas de evaluación y las cuatro ramas evaluadas por el MSCEIT es la siguiente: Caras y Dibujos pertenecen a la rama de Percepción Emocional; Combinaciones y Cambios pertenecen a la rama de Comprensión Emocional; Facilitación y Sensaciones pertenecen a la rama de Facilitación Emocional y por último Manejo emocional y Relaciones emocionales pertenecen a la rama de Manejo Emocional (ver Figura 27).

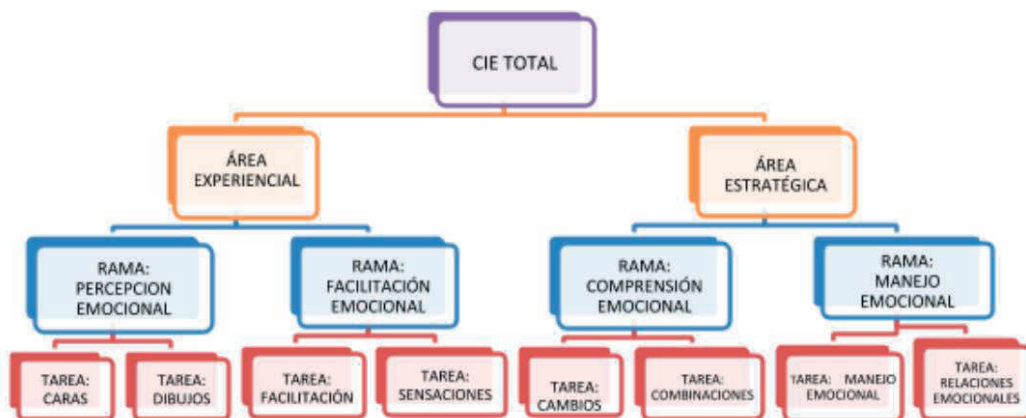


Figura 27. Áreas, ramas y tareas del test de inteligencia emocional MSCEIT.

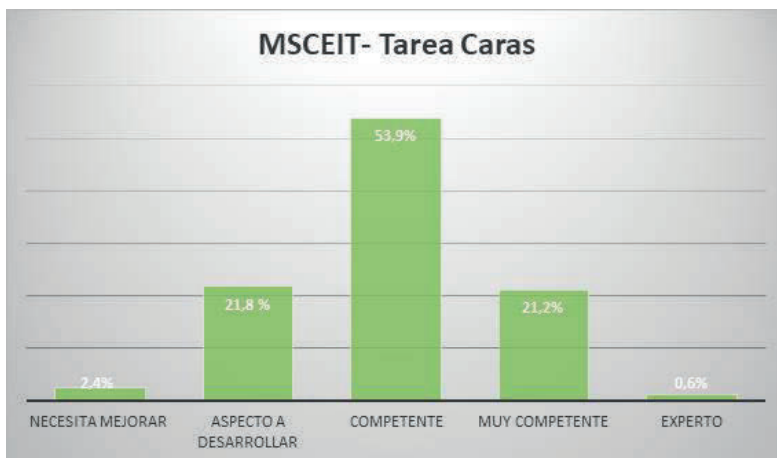
Como podemos observar en la Tabla 34, los estadísticos descriptivos muestran que las medias de las puntuaciones en las tareas del test de inteligencia MSCEIT oscilan entre los 92,4727 puntos obtenidos en la tarea de combinaciones y los 104,24 puntos obtenidos en la tarea de manejo emocional. A continuación, pasaremos a realizar un análisis de las puntuaciones obtenidas en cada una de las tareas.

**Tabla 34. Estadísticos descriptivos de las tareas del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT**

	Caras	Dibujo	Facilitación	Sensaciones	Cambios	Combinaciones	Relaciones emocionales	Manejo emocional
N Válido	165	165	165	165	165	165	165	165
Perdidos	16	16	16	16	16	16	16	16
Media	98,7091	99,7030	95,9697	95,3515	95,4545	92,4727	93,8061	104,2424
Mediana	98,0000	100,0000	95,0000	94,0000	97,0000	91,0000	92,0000	102,0000
Desviación	13,99696	14,72770	13,39795	16,16335	12,91929	13,67326	13,27472	15,15375
Varianza	195,915	216,905	179,505	261,254	166,908	186,958	176,218	229,636
Rango	70,00	66,00	63,00	70,00	70,00	61,00	66,00	77,00
Mínimo	65,00	65,00	65,00	65,00	65,00	65,00	65,00	78,00
Máximo	135,00	131,00	128,00	135,00	135,00	126,00	131,00	155,00

## TAREA CARAS

La tarea denominada “*Caras*” corresponde a la rama de percepción emocional y mide la capacidad para identificar con precisión cómo se sienten los demás a partir del análisis que hacemos de sus expresiones faciales. Uno de los factores que influyen en que la comunicación social sea efectiva es la capacidad de analizar el contenido de aspectos no verbales de dicha comunicación, es decir todos los matices kinestésicos, como por ejemplo la expresión facial. Según las puntuaciones obtenidas y como se muestra en la Figura 28, el 75,8% de los participantes son capaces de inferir estados emocionales a partir de la interpretación de expresiones faciales y tan solo un 23,2% de los estudiantes que participaron en esta investigación necesitan desarrollar o mejorar esta habilidad.

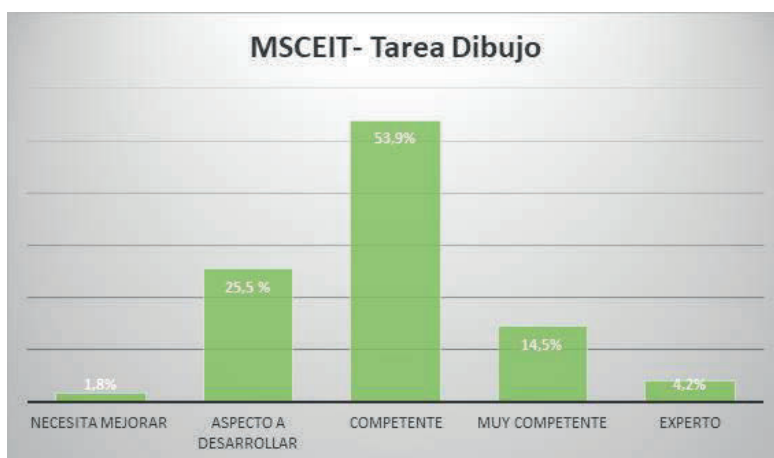


*Figura 28. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Caras del Test MSCEIT (N=165).*

## TAREA DIBUJO

La tarea Dibujo pertenece también a la rama de percepción emocional y se relaciona con la aptitud de identificar las emociones que expresan determinados objetos y con la estética. En la Figura 29 aparecen las puntuaciones obtenidas por los

participantes en la que nos muestra que el 53,9% se sitúa en la categoría de competente lo que les facilita ser sensibles a las señales que les proporciona el entorno. El 18,7% se encuentra en la categoría de muy competente o experto, lo que indica que tienen una capacidad analítica que les sirve para extraer información de los objetos que tienen alrededor y utilizarla en función de su estado emocional. En cambio el 27,3% del alumnado se encuentra en los parámetros de necesita mejorar o aspecto a desarrollar, lo que implica que su aptitud para identificar las emociones que transmiten determinados objetos, como por ejemplo fotografías o cuadros, no está desarrollada.

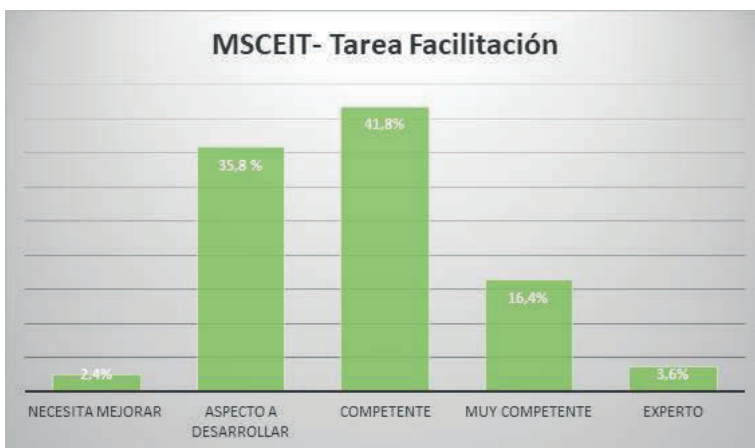


*Figura 29. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Dibujo del Test MSCEIT (N=165).*

## TAREA FACILITACIÓN

La tarea Facilitación nos proporciona información acerca de cómo nuestro estado de ánimo puede influir sobre la toma de decisiones. Nuestras emociones influyen en la manera en la que percibimos las situaciones. Pensamiento y emociones se retroalimentan y ambos son indispensables para tomar una decisión. Como observamos en la Figura 30, el 38,2% del alumnado necesita mejorar o desarrollar la

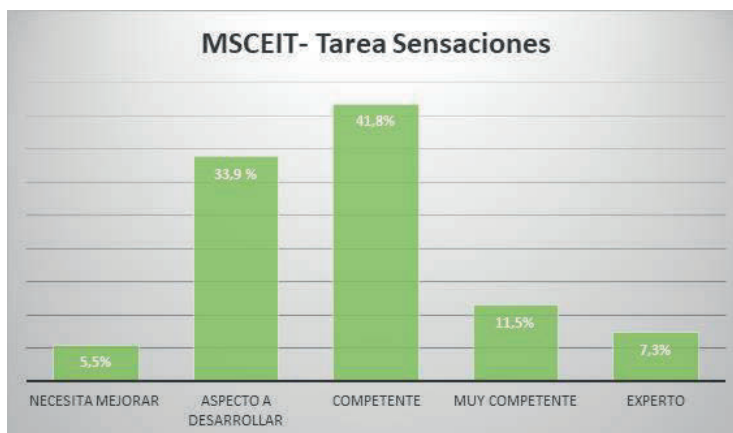
capacidad de reflexionar acerca de su estado de ánimo antes de tomar la decisión adecuada. Por otra parte, el 62,8% de la muestra se encuentra en los rangos de competente a experto, lo que indica que tienen las aptitudes necesarias para resolver situaciones de la vida diaria utilizando de manera equilibrada pensamiento y emoción.



*Figura 30. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Facilitación del Test MSCEIT (N=165).*

## TAREA SENSACIONES

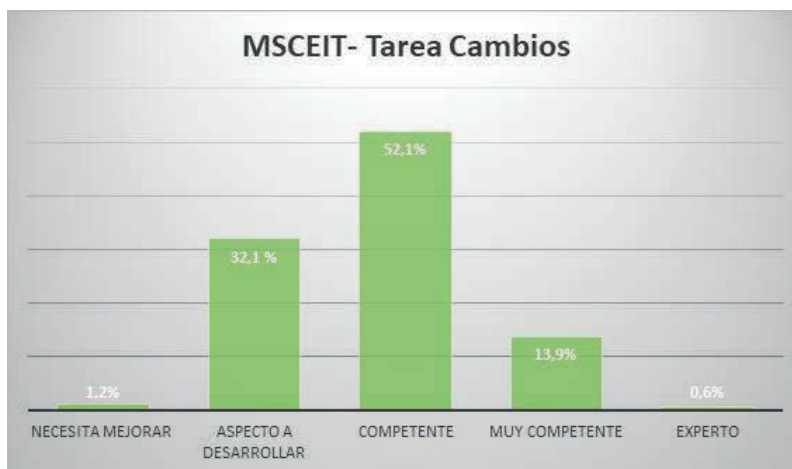
En la tarea de sensaciones obtenemos información acerca de la capacidad que tienen los participantes para empatizar con los sentimientos de los demás a través de sus propias sensaciones corporales. Las emociones, sobre todo las primarias, se asocian con una serie de cambios fisiológicos. Como apreciamos en la Figura 31 el 41,8% de los participantes se sitúan en la categoría de competente, el 11,5% en la categoría de muy competente y el 7,3 % en la de experto, lo que significa que alrededor del 60% del alumnado es capaz de sentir lo que sienten los demás manifestando una actitud empática, por el contrario, casi el 40% de los participantes deberían desarrollar este aspecto de su inteligencia emocional.



*Figura 31. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Sensaciones del Test MSCEIT (N=165).*

## TAREA CAMBIOS

La tarea cambios pertenece a la rama de comprensión emocional y nos permite medir la aptitud para comprender como las emociones van cambiando y desarrollándose a lo largo del tiempo. Esta sección del test de inteligencia emocional mide la aptitud de los participantes para comprender cómo las emociones cambian a lo largo del tiempo. Los resultados de la Figura 32 muestran que alrededor del 66,6% de los participantes en la investigación se sitúan entre las categorías de competente a experto, por lo que podemos afirmar que en un gran porcentaje el alumnado de 3º y 4º de E.S.O. que participó en el estudio de investigación es capaz de apreciar los cambios que se producen en las emociones a lo largo del tiempo. Tan solo un 1,2% se sitúa en la categoría de necesita mejorar.

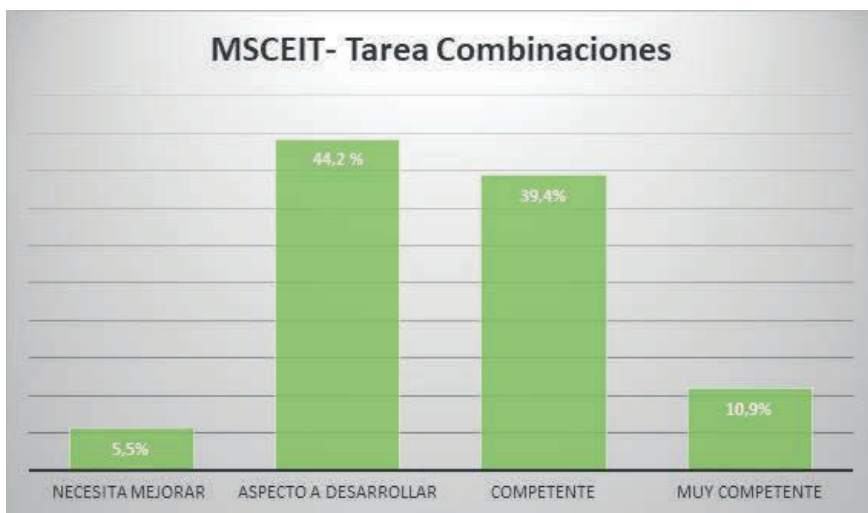


*Figura 32. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Cambios del Test MSCEIT (N=165).*

## TAREA COMBINACIONES

La tarea de combinaciones al igual que la tarea cambios pertenece a la rama de Comprensión emocional. Las emociones simples se combinan dando lugar a emociones más complejas, denominadas también emociones secundarias, esto hace que en muchas ocasiones seamos capaces de experimentar más de una emoción al mismo tiempo. En muchas ocasiones percibir o saber interpretar este tipo de emociones resulta complejo. Esta tarea permite evaluar el conocimiento sobre las emociones complejas que las personas pueden experimentar. En la Figura 33 podemos observar que un número muy elevado del alumnado, más del 49,7% se sitúa en las categorías de necesita mejorar y aspecto a desarrollar, lo que significa que no tienen desarrollada la aptitud de saber identificar o interpretar emociones complejas, cuestión que queda justificada en gran medida puesto que se encuentran en un momento de desarrollo y crecimiento a muchos niveles. Por otra parte, el 51,3% ha logrado puntuaciones en el nivel de muy competente o competente lo que debemos interpretar como un dato positivo.

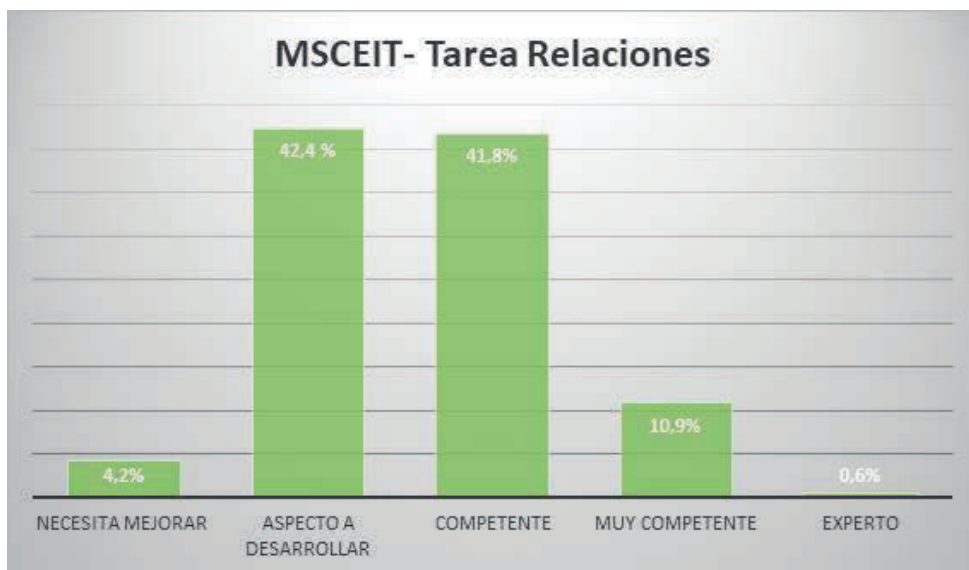




*Figura 33. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Combinaciones del Test MSCEIT (N=165).*

## TAREA RELACIONES EMOCIONALES

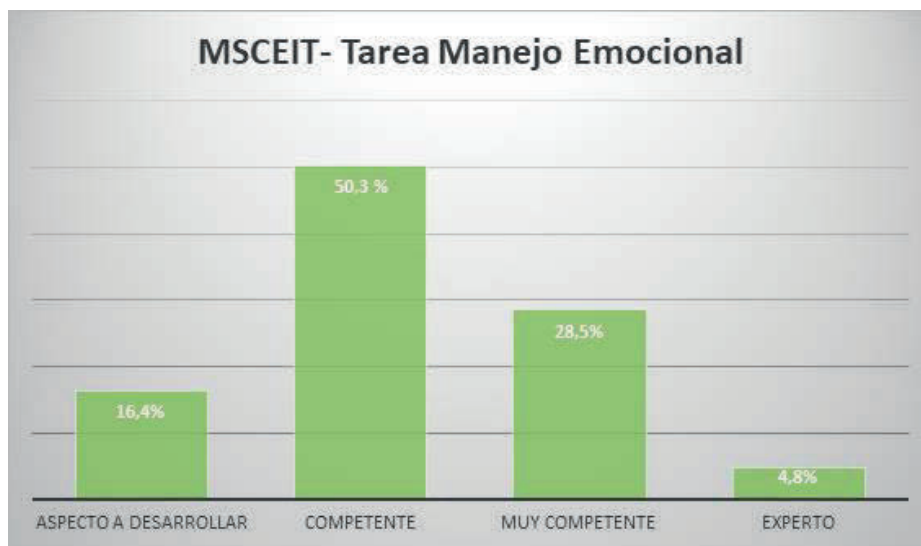
Esta tarea pertenece a la rama de Manejo emocional y evalúa la aptitud para relacionarse de una manera eficaz en determinadas situaciones sociales. La Figura 34 nos muestra que el 42,4% del alumnado se sitúa en la categoría de aspecto a desarrollar, lo que indica que no disponen de una buena base para saber que formas de relacionarse socialmente son más efectivas que otras, mientras que el 53,3% alcanza puntuaciones que van del rango de competente a experto, lo que significa que tienen adquirida la habilidad que les permite utilizar información para tomar buenas decisiones con respecto a sus interacciones con los demás.



*Figura 34. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Relaciones del Test MSCEIT (N=165).*

#### TAREA MANEJO EMOCIONAL

La tarea denominada manejo emocional evalúa la capacidad para elegir las estrategias emocionales más eficaces en base a experiencias previas así como una elevada actitud empática y mayores niveles de afecto e intimidad con sus amistades. Estos factores están considerados como un predictor del funcionamiento interpersonal (Pacheco y Berrocal, 2004). Como podemos observar en la Figura 35 el 84,6% del alumnado se sitúa entre las categorías de competente y experto, siendo esta la tarea del test de inteligencia emocional en la que el alumnado ha puntuado más alto. Tan sólo un 16,4% de los estudiantes necesitan mejorar este aspecto de su inteligencia emocional.



*Figura 35. Relación porcentual de las puntuaciones obtenidas en la tarea Manejo emocional del Test MSCEIT (N=165).*

#### **3.5.1.5. Diferencias de género halladas en la puntuación global del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT.**

En cuanto a las diferencias de género con respecto a las puntuaciones globales obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT se obtienen los siguientes resultados. Tal como se muestra en la Tabla 35, las mujeres obtienen una puntuación media de 105,1765 en contraste con los hombres que obtienen una puntuación media de 96,7750.

*Tabla 35. Estadísticos descriptivos en puntuaciones globales del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por género.*

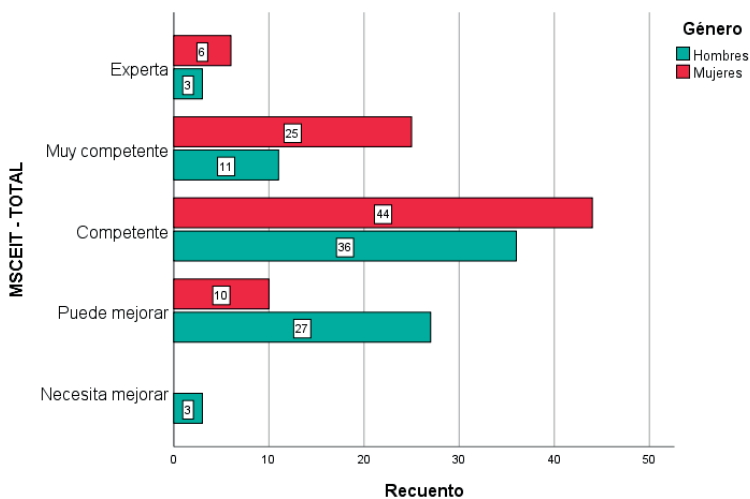
	Género	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Rango
MSCEIT TOTAL	Hombres	96,7750	95,0000	16,38460	65,00	137,00	72,00
	Mujeres	105,1765	105,0000	14,38930	72,00	135,00	63,00

La Tabla 36 muestra las puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test MSCEIT en función del género. Como puede observarse, el 36,5 % de las mujeres se encuentran en las categorías de muy competente y experta, en contraste con el 17,6% de hombres. Igualmente cabe señalar que el mientras que el 7,1% de las mujeres se encuentran en el nivel de expertas, solo el 3,8% de los hombres se encuentra en este nivel. Junto a ello cabe destacar que en el nivel más bajo de inteligencia emocional solo se encuentran hombres, en este caso el 3,8%

Si analizamos los datos teniendo en cuenta el total de la muestra, nos encontramos con que el 18,8% de las mujeres se encuentran en las categorías de muy competente y experta, en contraste con el 8,5% de hombres. Igualmente cabe señalar que el mientras que el 3,6% de las mujeres se encuentran en el nivel de expertas, solo el 1,8% de los hombres se encuentra en este nivel. Junto a ello cabe destacar que el 18,2% de los hombres se sitúa en los dos niveles más bajos de inteligencia emocional mientras que las mujeres solo se sitúan en el segundo nivel más bajo en un 6,1%.

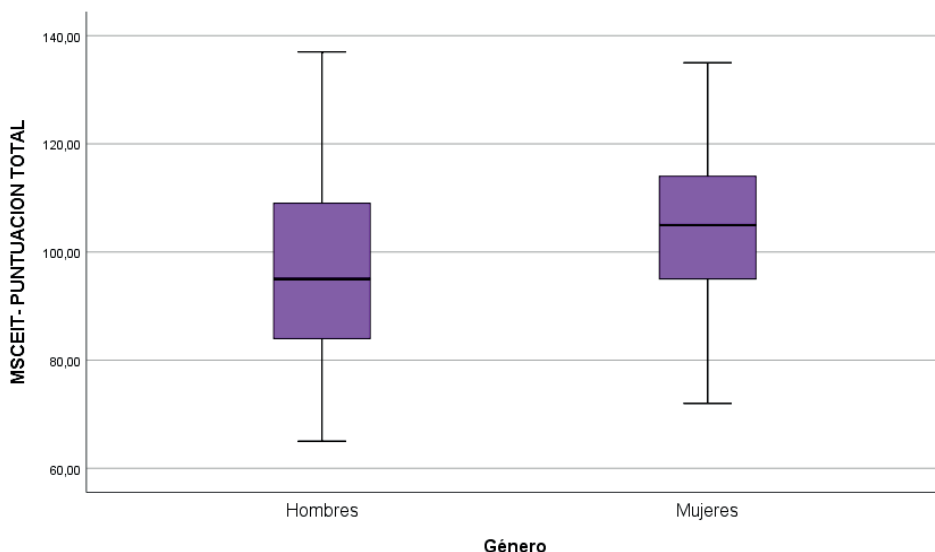
*Tabla 36. Puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por género.*

Recuento		Género		Total
		Hombres	Mujeres	
MSCEIT_TOTAL_RECOD	Necesita mejorar	3	0	3
	Puede mejorar	27	10	37
	Competente	36	44	80
	Muy competente	11	25	36
	Experta	3	6	9
Total		80	85	165



*Figura 36. Diferencias de género halladas en la puntuación global del test MSCEIT.*

Las diferencias de género encontradas en la puntuación global obtenida en el MSCEIT pueden observarse de forma gráfica en las Figuras 36 y 37.



*Figura 37. Diagrama de cajas: Diferencias de género en las puntuaciones percentilares del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT (Puntuación global).*

La Figura 37 nos muestra que las mujeres obtuvieron un percentil de 105 en la puntuación mediana del Test MSCEIT, en contraste con los hombres que obtuvieron un percentil de 95.

Cuando se aplica la prueba t de Student, se obtiene que las diferencias por género son estadísticamente significativas en las puntuaciones totales obtenidas en el Test MSCEIT ( $F=1,584$ ,  $p= 001$ ) tal y como se puede apreciar en la Tabla 37. Por lo que concluimos que las puntuaciones medias de ambos grupos tienen diferencias significativas.

Tabla 37. Prueba t de Student. Diferencias de género puntuación total MSCEIT.

		MSCEIT- PUNTUACION TOTAL	
		Se asumen varianzas iguales	No se asumen varianzas iguales
Prueba de Levene de igualdad de varianzas	F	1,584	
	Sig.	,210	
prueba t para la igualdad de medias	t	-3,505	-3,491
	gl	163	157,345
	Sig. (bilateral)	,001	,001
	Diferencia de medias	-8,40147	-8,40147
	Diferencia de error estándar	2,39712	2,40657
	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
	Inferior	-13,13488	-13,15483
	Superior	-3,66807	-3,64812

### 3.5.1.6. Diferencias de género halladas en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT en las puntuaciones por Áreas, Ramas y Tareas.

En cuanto a las diferencias de género con respecto a las puntuaciones por áreas, ramas y tareas del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT se obtienen los siguientes resultados. Tal como se muestra en la Tabla 38, las mujeres obtienen puntuaciones más altas en el área experiencial y en el área estratégica, al mismo tiempo que en las ramas de Facilitación emocional, Comprensión emocional y Manejo emocional. La única rama en que los hombres una puntuación ligeramente superior a las mujeres es la de Percepción emocional.

Los análisis estadísticos realizados a partir de la prueba t de student indican que sí existen diferencias significativas por género en las puntuaciones obtenidas en el MSCEIT, obteniendo mejores resultados las mujeres que los hombres tanto en el área Estratégica como en las ramas de Facilitación emocional y Manejo emocional.

*Tabla 38. Estadísticos Descriptivos en las Áreas y Ramas del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por género.*

	Género	N	Media	DT
Área experiencial	Hombres	76	94,4737	16,26897
	Mujeres	85	97,6588	13,42666
Área estratégica	Hombres	80	87,5625	11,93956
	Mujeres	85	95,1647	11,89622
Percepción emocional	Hombres	80	99,6000	16,45062
	Mujeres	85	99,0941	13,03075
Facilitación emocional	Hombres	76	92,2105	15,99193
	Mujeres	85	96,6824	12,57001
Comprensión emocional	Hombres	80	91,3375	12,80224
	Mujeres	85	94,5412	12,53429
Manejo emocional	Hombres	80	87,9125	12,98119
	Mujeres	85	97,8235	14,86381

Los resultados de la Tabla 39 indican que cuando se aplica la prueba t de Student se obtiene que las diferencias por género son estadísticamente significativas en el área Estratégica, y en concreto en las ramas de Facilitación emocional y Manejo emocional. Por lo que concluimos que las chicas que participaron en este estudio tienen mayor habilidad para utilizar la información de su experiencia emocional



previa y por lo tanto tienen mayor capacidad utilizando sus propias emociones para resolver problemas de forma creativa. Esto facilita que puedan tomar mejores decisiones y de una manera más reflexiva.

*Tabla 39. Prueba t de Student para muestras independientes. Diferencias de género Test de Inteligencia Emocional MSCEIT.*

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Área experiencial	4,208	,042	-1,360	159	,176
			-1,346	145,863	,181
Área estratégica	,191	,663	-4,095	163	,000
			-4,095	162,322	,000
Percepción emocional	4,362	,038	,220	163	,826
			,218	150,496	,828
Facilitación emocional	2,680	,104	-1,983	159	,049
			-1,957	142,046	,052
Comprensión emocional	,038	,846	-1,624	163	,106
			-1,623	161,908	,107
Manejo emocional	4,728	,031	-4,550	163	,000
			-4,569	162,110	,000

#### **4.5.1.7. Diferencias por curso halladas en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT.**

En cuanto a las diferencias por nivel educativo con respecto a las puntuaciones totales obtenidas en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT se obtienen los siguientes resultados. Tal como se muestra en la Tabla 40, en 4º E.S.O. se obtiene una puntuación media más alta de 103,9125, en contraste con 3º E.S.O., donde se obtiene una puntuación media más baja de 98,4588.

*Tabla 40. Estadísticos descriptivos en puntuaciones globales del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por curso.*

	Curso	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Rango
MSCEIT TOTAL	3º ESO	98,4588	98,0000	16,49210	65,00	135,00	70,00
	4º ESO	103,9125	104,5000	14,85644	74,00	137,00	73,00

Cuando se aplica la prueba de Chi cuadrado se encuentran diferencias significativas por curso en las puntuaciones obtenidas en el Test de Inteligencia emocional MSCEIT. Los resultados indican que sí existen diferencias significativas por curso, obteniendo mejores resultados en el nivel educativo de 4º E.S.O. que en 3º E.S.O ( $\chi^2= 13,406$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,009$ ) (ver Tabla 41).

*Tabla 41. Pruebas de Chi cuadrado. Diferencias por curso en la puntuaciones obtenidas en el Test MSCEIT.*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,406 <sup>a</sup>	4	,009
Razón de verosimilitud	14,708	4	,005
Asociación lineal por lineal	2,485	1	,115
N de casos válidos	165		

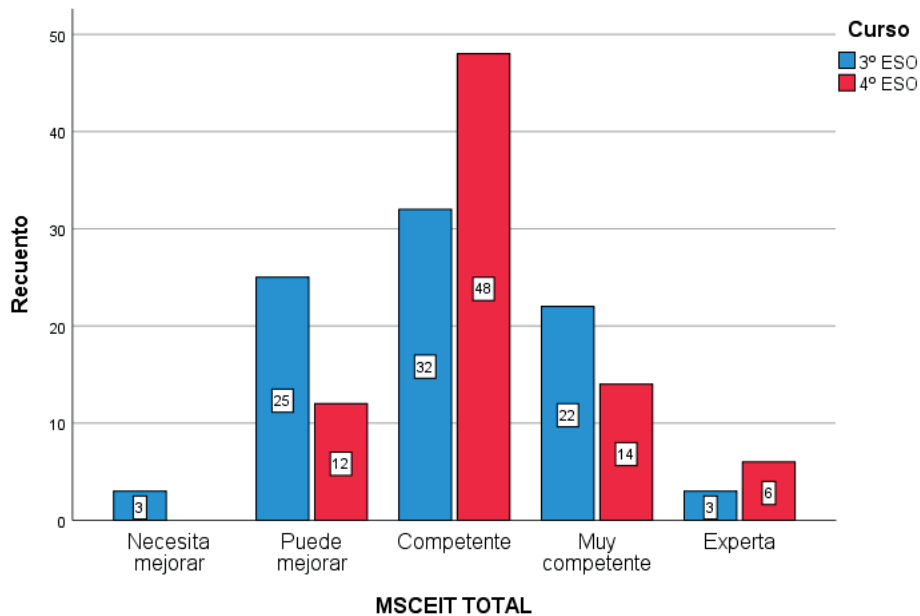
a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,45.

Cuando analizamos los resultados obtenidos en las puntuaciones del Test MSCEIT por rangos para la variable curso (Tabla 42), se observa que el 6% del alumnado 4º E.S.O se encuentra en la categoría de experta/o, mientras que el porcentaje es de un 3% en 3º E.S.O. En la categoría de muy competente el 22% ha puntuado en esta categoría en 3º E.S.O. y un 14% en 4º. Asimismo, cabe destacar que el 28% de estudiantes de 3º E.S.O se sitúa en los dos niveles más bajos de inteligencia emocional mientras que los y las estudiantes de 4º E.S.O puntúan en estos rangos en un 12%.

*Tabla 42. Puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por curso.*

Recuento		Curso		Total
		3º ESO	4º ESO	
MSCEIT_TOTAL_RECOD	Necesita mejorar	3	0	3
	Puede mejorar	25	12	37
	Competente	32	48	80
	Muy competente	22	14	36
	Experta	3	6	9
Total		85	80	165

En la Figura 38 se aprecian las diferencias en las puntuaciones por rangos obtenidas en el MSCEIT en función de la variable curso escolar.



*Figura 38. Diferencias en las puntuaciones por rangos obtenidas en el MSCEIT en función de la variable curso escolar.*

### **3.5.1.8. Diferencias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo halladas en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT.**

En cuanto a las diferencias en función de las necesidades de apoyo educativo, los análisis estadísticos realizados no muestran la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y sin apoyo educativo, tal y como queda reflejado en la Tabla 43.

*Tabla 43. Prueba Chi-cuadrado. Diferencias alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT.*

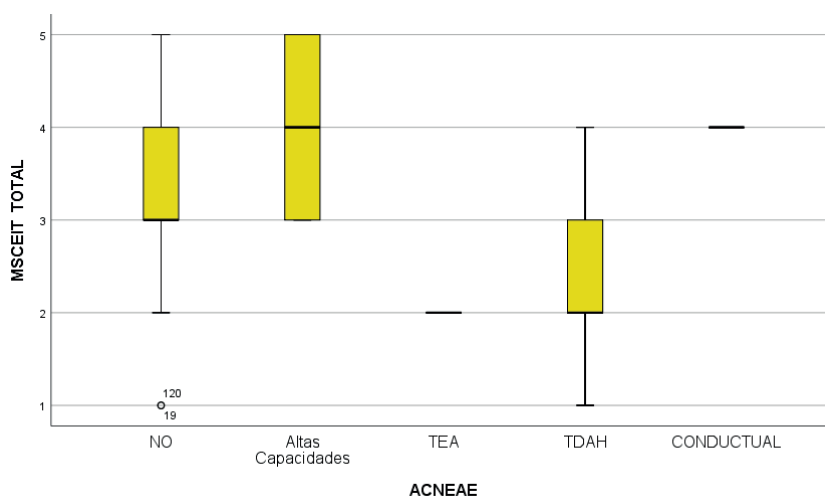
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,288 <sup>a</sup>	4	,054
Razón de verosimilitud	8,300	4	,081
Asociación lineal por lineal	2,500	1	,114
N de casos válidos	165		

a. 5 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,27.

En la Tabla 44 quedan reflejados los resultados de las puntuaciones totales del test de inteligencia emocional MSCEIT del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En este caso el 100% del alumnado de altas capacidades puntuó entre los niveles de competente y experto en el test. Mientras que el 100% de estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista puntuaron en la categoría de Aspectos a desarrollar. El 66,7 % de estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad necesita mejorar o desarrollar sus habilidades de inteligencia emocional, mientras que el 33,3% de estos alumnos se encuentra en las categorías de competente y muy competente. Por último, el 100% del alumnado cuyas necesidades educativas especiales se encuentran en el rango de problemas conductuales presentan aspectos a desarrollar de tipo emocional.

*Tabla 44. Puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por alumnado con y sin necesidades específicas de apoyo educativo.*

		ACNEAE					Total
		NO	Altas Capacidades	TEA	TDAH	CONDUCTUAL	
MSCEIT	Necesita mejorar	2	0	0	1	0	3
TOTAL	Aspectos a desarrollar	30	0	2	5	0	37
	Competente	77	1	0	2	0	80
	Muy competente	33	0	0	1	2	36
	Experta	8	1	0	0	0	9
Total		150	2	2	9	2	165



*Figura 39. Diferencias en la variable ACNEAE en las puntuaciones percentilares del MSCEIT (Puntuación global).*

Por otra parte, y como se muestra en las Tablas 45 a 50 no existen diferencias significativas con respecto a las variables repetición de curso o país de origen. Los resultados han sido analizados a través de estadísticos descriptivos y la prueba estadística de Chi cuadrado.

*Tabla 45. Estadísticos descriptivos en puntuaciones globales del Test MSCEIT por repetición de curso.*

	Repetición de curso	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Rango
MSCEIT TOTAL	NO	101,7278	101,0000	15,59505	65	137	72
	SÍ	87,0000	77,0000	17,66352	72	113	41

*Tabla 46. Puntuaciones obtenidas en los distintos rangos del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por repetición de curso.*

Recuento		Repetidor/Repetidora		Total
		SI	NO	
MSCEIT TOTAL	Necesita mejorar	0	3	3
	Aspectos a desarrollar	4	33	37
	Competente	2	78	80
	Muy competente	1	35	36
	Experta	0	9	9
Total		7	158	165



*Tabla 47. Prueba Chi cuadrado. Diferencias en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT en alumnado repetidor de curso.*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,249 <sup>a</sup>	4	,263
Razón de verosimilitud	4,747	4	,314
Asociación lineal por lineal	2,445	1	,118
N de casos válidos	165		

a. 6 casillas (60,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,13.

*Tabla 48. Estadísticos descriptivos de la puntuación global del Test de Inteligencia Emocional MSCEIT por país de origen.*

	Nacionalidad	Media	Mediana	Desviación	Mínimo	Máximo	Rango
MSCEIT TOTAL	Española	101,6184	102,5000	15,87365	65,00	137,00	72,00
	Extranjera	95,0769	98,0000	15,67621	72,00	119,00	47,00

*Tabla 49. Datos cruzados puntuación total Test MSCEIT\*Nacionalidad dicotómica*

Recuento		Nacionalidad		Total
		Española	Extranjera	
MSCEIT TOTAL	Necesita mejorar	3	0	3
	Aspectos a desarrollar	31	6	37
	Competente	76	4	80
	Muy competente	33	3	36
	Experta	9	0	9
Total		152	13	165

*Tabla 50. Prueba Chi cuadrado. Diferencias nacionalidad dicotómica en el Test de Inteligencia Emocional MSCEIT.*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,494 <sup>a</sup>	4	,240
Razón de verosimilitud	5,799	4	,215
Asociación lineal por lineal	1,702	1	,192
N de casos válidos	165		

a. 5 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,24.

### 3.5.2. Análisis sobre el Bienestar Subjetivo (BIEPS-J)

En cuanto a las puntuaciones globales obtenidas en la escala de bienestar BIEPS-J, los estadísticos descriptivos muestran que la puntuación media obtenida por la muestra total de estudiantes participantes en este estudio se encuentra 17,6906 en puntos, oscilando entre una puntuación mínima de 13 y una puntuación máxima de 24 y con una desviación estándar de 2,69843 (ver Tabla 51).

*Tabla 51. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales obtenidas en la escala de bienestar BIEPS-J.*

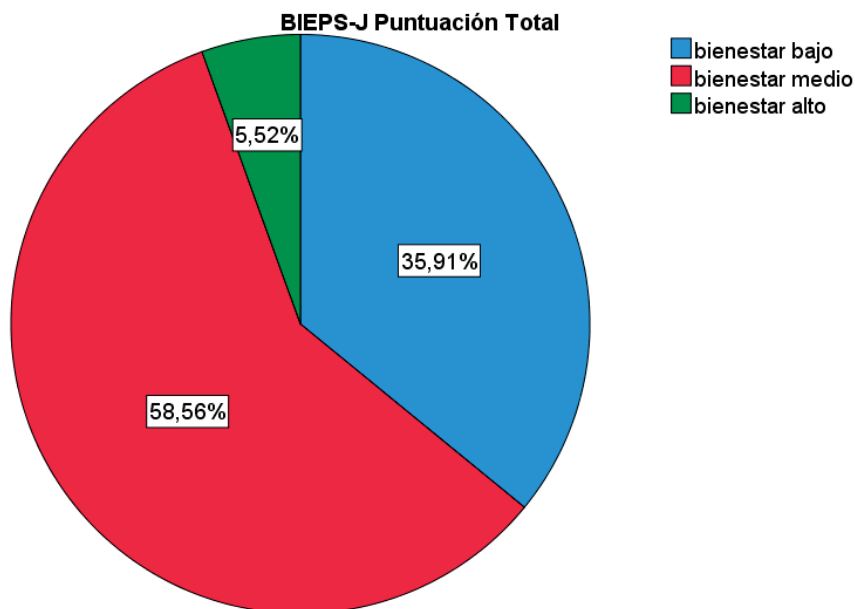
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
RECOD_BIENESTAR_OTAL	181	11,00	13,00	24,00	17,6906	2,69843
N válido (por lista)	181					

Se realizó un análisis con estadísticos descriptivos en el que se establecieron las medias y las desviaciones típicas para cada una de las cuatro dimensiones de la escala BIEPS-J así como las puntuaciones totales obtenidas por el alumnado reflejadas en la Tabla 52.

*Tabla 52. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala BIEPS-J.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
BIENESTAR_CONTROL	181	4,00	10,00	5,4751	1,27614
BIENESTAR_PROYECTOS	181	3,00	9,00	4,5470	1,32676
BIENESTAR_ACEPTACIÓN	181	3,00	8,00	4,2431	1,22770
BIENESTAR_VÍNCULOS	181	3,00	7,00	3,4254	,79667
BIENESTAR_TOTAL	181	13,00	24,00	17,6906	2,69843
N válido (por lista)	181				

El 35,91% de los participantes de la muestra obtienen una puntuación que refleja un grado de bienestar bajo, el 58,56% se encuentra en una zona de bienestar medio y el 5,52% del alumnado percibe un grado de bienestar alto, tal y como se muestra en la Figura 40.



*Figura 40. Relación porcentual de la puntuación total obtenida en la escala de Bienestar Subjetivo BIEPS-J por nivel educativo, indicando los distintos niveles de Bienestar Subjetivo.*

En cuanto a las cuatro dimensiones que mide la escala: *control*, *vínculos*, *proyectos* y *aceptación*, se observan los siguientes resultados (ver Tabla 52).

En la dimensión de *control*, el 65,3 % de estudiantes de 3º y 4º de ESO percibe su bienestar como bajo, lo que nos indica que el alumnado participante en el estudio tiene la sensación de que tienen dificultades para manejar los asuntos de la vida diaria, no son conscientes de las oportunidades que se les ofrecen y se creen incapaces de modificar el ambiente.

En la dimensión de *vínculos*, el 87% percibe su bienestar como bajo, lo que revela que a nivel subjetivo tienen la sensación de que en ocasiones se encuentran aislados, se sienten frustrados con los vínculos que establecen con las personas de

su entorno y les cuesta establecer compromisos, estos sentimientos y emociones son propios del momento vital en el que se encuentran.

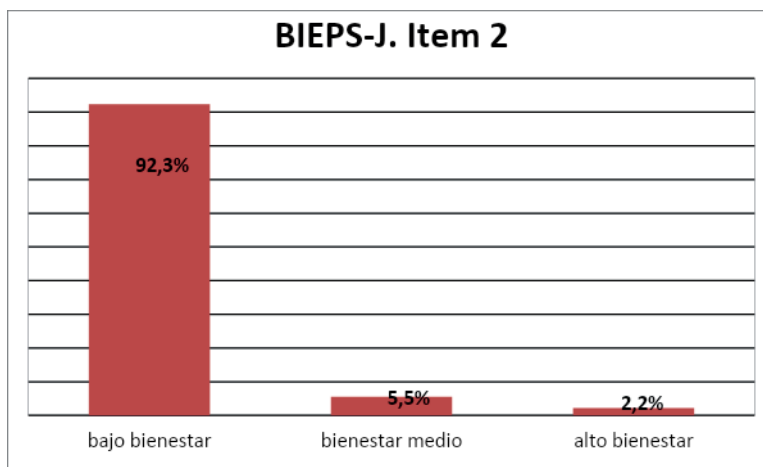
Las puntuaciones obtenidas en la dimensión de *proyectos* muestran que el 54,9% piensan que dependen del resto para tomar decisiones y una vez que lo han hecho les preocupa la opinión que puedan tener los demás al respecto. Por último, en la dimensión de *aceptación* los resultados muestran que al 63,7% de los estudiantes de la muestra les gustaría ser diferentes de cómo son en el momento actual, haber tomado decisiones distintas con anterioridad y en general se sienten insatisfechos consigo mismos.

El porcentaje de bienestar más bajo fue obtenido en la dimensión de *vínculos*, lo que interpretamos como que estas personas perciben que tienen pocas relaciones con los demás, con frecuencia se sienten aislados y frustrados con los vínculos que establecen con el resto y les resulta complicado mantener compromisos con los demás. A continuación, se detallan los resultados obtenidos en cada uno de los distintos ítems que componen esta dimensión. En la Tabla 53 se detallan los ítems que componen la dimensión *vínculos* de la escala de bienestar BIEPS-J.

*Tabla 53. Ítems de la dimensión Vínculos de la escala de Bienestar Subjetivo BIEPS-J*

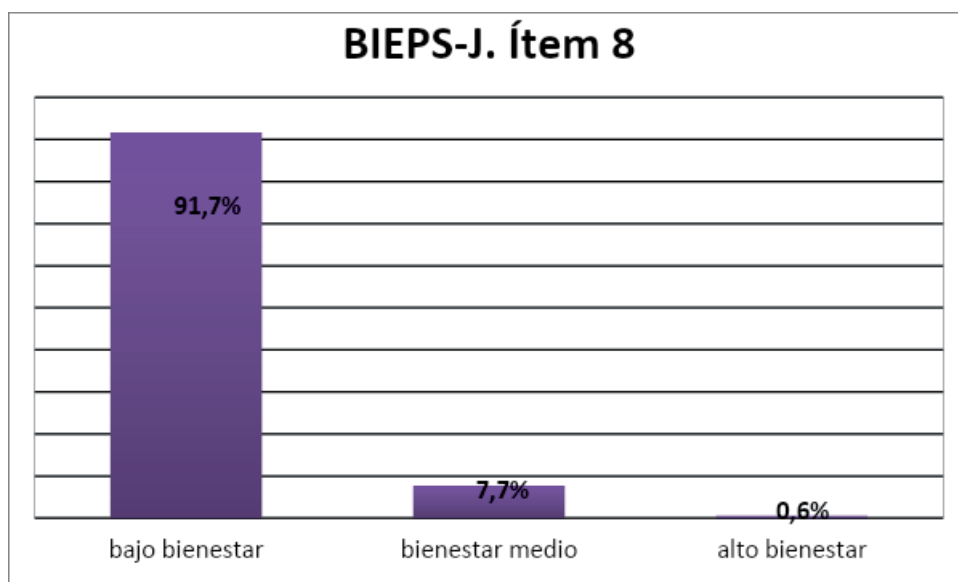
Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-J)	
Dimensión: Vínculos	
No. Ítem	Contenido
2	<i>Tengo amigos/amigas en quienes confiar</i>
8	<i>Cuento con personas que me ayudan si lo necesito</i>
11	<i>Creo que en general me llevo bien con la gente</i>

Como se puede apreciar en la Figura 41 el 92,3% del alumnado obtiene un nivel bajo de bienestar en el ítem 2: “*Tengo amigas y amigos en quienes confiar*”. Este elevado porcentaje puede deberse a la importancia que la población adolescente otorga a las interacciones con sus iguales, valoradas subjetivamente y que pueden resultar cruciales a la hora de responder a este ítem, unida a la baja percepción de que esta condición no se cumple totalmente en sus vidas (Cummins, 2010).



*Figura 41. Porcentaje de alumnado que obtiene un nivel de bienestar bajo en el ítem 2: “Tengo amigas/amigos en quienes confiar”.*

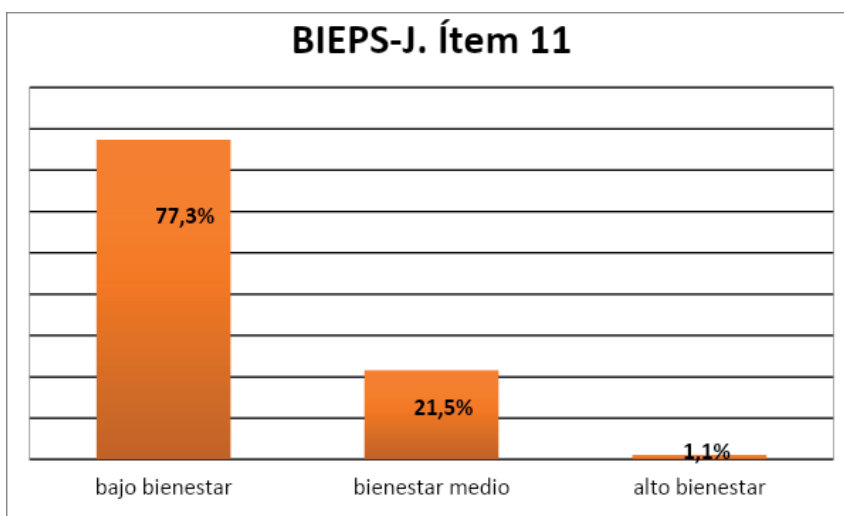
Este elevado porcentaje en bajo bienestar también se produce en el ítem 8 de la escala, en el que el 91,7% del alumnado responde con bienestar bajo con respecto a la afirmación “*Cuento con personas que me ayudan si lo necesito*” (Figura 42). Esta sensación de falta de red de apoyo social es propia del momento evolutivo en el que se encuentran, acompañada de fenómenos como la fábula personal en la que queda reflejada la tendencia a pensar que sus experiencias son únicas y difíciles de entender por el resto de personas que les rodean. En ocasiones la experimentación de este tipo de sentimientos puede llevar a la persona a sentirse incomprendida y por lo tanto con dificultad para solicitar ayuda en caso de necesitarlo (Bennetts, Ramos, Machado, González y Villegas, 2018).



*Figura 42. Porcentaje de alumnado que obtiene un nivel de bienestar bajo en el ítem 8: “Cuento con personas que me ayudan si lo necesito”.*

Como ocurre en los dos ítems anteriores, pertenecientes también a la dimensión *vínculos* de la escala de bienestar BIEPS-J, en esta ocasión también un elevado porcentaje de la muestra seleccionada (77,3%) puntúa en bienestar bajo en el ítem 11: “*Creo que en general me llevo bien con la gente*” (ver Figura 43). Los cambios fisiológicos y psicológicos a los que el alumnado está sometido durante esta etapa de su vida en ocasiones pueden implicar que se produzcan situaciones que dificulten su capacidad de adaptación al medio. Se encuentran en un momento evolutivo complicado en el que el nivel de auto exigencia, la búsqueda de identidad y las exigencias del medio pueden provocar sentimientos de insatisfacción (Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2016).





*Figura 43. Porcentaje de alumnado que obtiene un nivel de bienestar bajo en el ítem 11: “Creo que en general me llevo bien con la gente”.*

En cuanto a la existencia de diferencias de género en el ámbito del bienestar subjetivo, puede decirse que, aunque hay poca literatura científica al respecto, los estudios revisados no permiten establecer que existen diferencias de género de manera concluyente. No obstante, cabe mencionar el hecho de que algunas investigaciones sí encuentran que las chicas adolescentes puntúan más alto en bienestar en comparación a los chicos (Cummins, 2010). En la Tabla 8 se presentan los resultados obtenidos con respecto a las diferencias de la puntuación global de la escala de bienestar BIEPS por género. Si bien dichos resultados muestran que las chicas perciben su bienestar subjetivamente más alto que los chicos, cabe señalar que en nuestro estudio no se hallaron diferencias significativas con respecto a esta variable ( $\chi^2 = 4,034$ ,  $gl=2$ ,  $p=0,133$ ), tal como se observa en la Tabla 54.

*Tabla 54. Prueba Chi-cuadrado. Diferencias de puntuación con respecto a género en la escala de bienestar BIEPS-J.*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,034 <sup>a</sup>	2	,133
Razón de verosimilitud	4,049	2	,132
Asociación lineal por lineal	,005	1	,945
N de casos válidos	181		

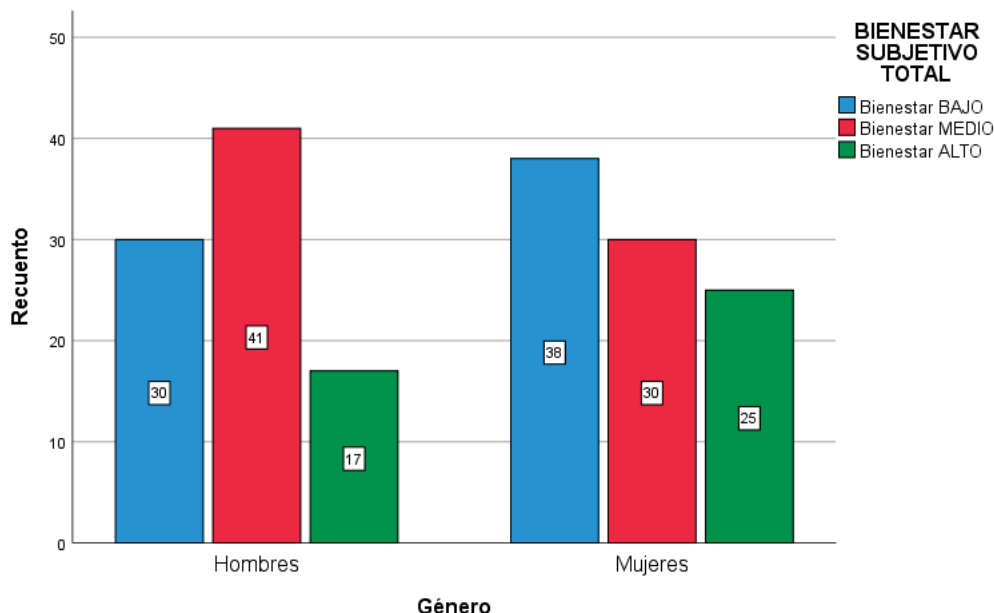
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 20,42.

En la tabla 55 los resultados muestran que el 34% de los estudiantes chicos perciben su bienestar como bajo frente a un 40,9% de las chicas. En la categoría de bienestar medio los chicos puntuaron un 46,6% mientras que las chicas lo hicieron en un 32,3%. Por último, un 19,3% de los chicos percibe su bienestar como alto, categoría en la que las chicas obtuvieron un 26,9%.

*Tabla 55. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de Bienestar subjetivo (BIEPS-J) por género.*

			BIENESTAR SUBJETIVO TOTAL			
			Bienestar BAJO	Bienestar MEDIO	Bienestar ALTO	Total
Género	Hombres	Recuento	30	41	17	88
		% dentro de Género	34,1%	46,6%	19,3%	100,0%
	Mujeres	Recuento	38	30	25	93
		% dentro de Género	40,9%	32,3%	26,9%	100,0%
Total	Recuento		68	71	42	181
	% dentro de Género		37,6%	39,2%	23,2%	100,0%

En la Figura 44 podemos observar las diferencias porcentuales en las puntuaciones en la escala de bienestar BIEPS-J entre alumnas y alumnos.



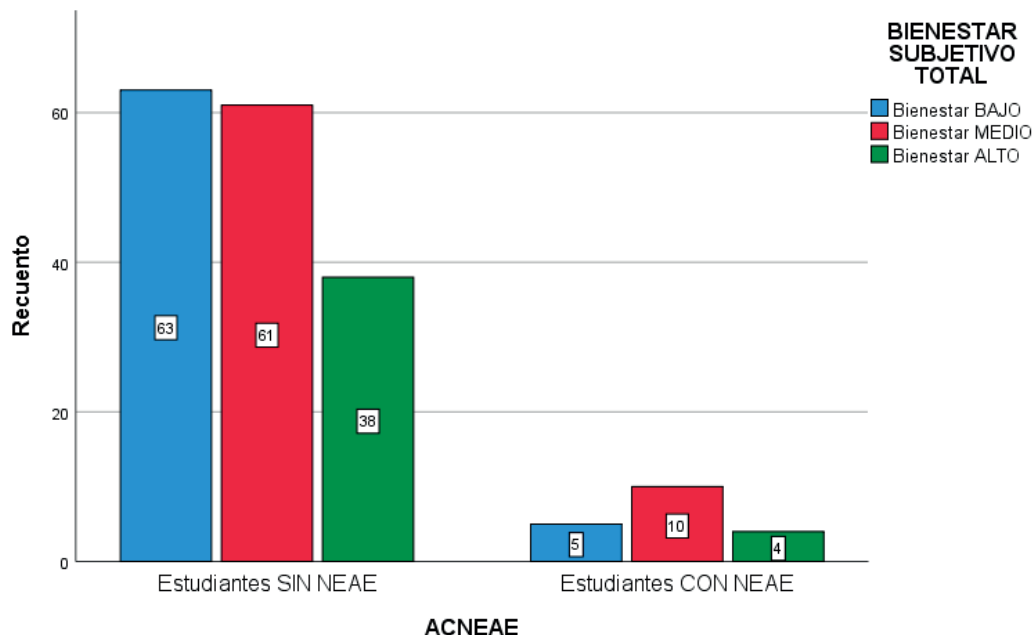
*Figura 44. Número de participantes mujeres y hombres que se sitúan en los niveles bajo, medio y alto en la escala de Bienestar subjetivo (N=181).*

La mayoría de estudios realizados acerca del bienestar y el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo están orientadas al bienestar del profesorado y cómo repercute en su labor docente el tener alumnado con necesidades educativas especiales en sus aulas o bien hace referencia a aspectos relacionados con la inclusión pedagógica (Santiesteban, Barba y Fernández, 2017) pero pocos son los estudios que relacionan directamente bienestar y necesidades específicas de apoyo educativo. En este estudio no se hallaron diferencias significativas en las puntuaciones globales obtenidas en el índice de bienestar subjetivo con respecto al alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo como queda reflejado en la Tabla 56.

*Tabla 56. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de Bienestar subjetivo BIEPS-J en alumnado con o sin necesidades específicas de apoyo educativo.*

			BIENESTAR SUBJETIVO TOTAL			Total
			Bienestar BAJO	Bienestar MEDIO	Bienestar ALTO	
ACNEAE	Estudiantes	Recuento	63	61	38	162
	SIN NEAE	% dentro de ACNEAE	38,9%	37,7%	23,5%	100,0%
	Estudiantes	Recuento	5	10	4	19
	CON NEAE	% dentro de ACNEAE	26,3%	52,6%	21,1%	100,0%
Total		Recuento	68	71	42	181
		% dentro de ACNEAE	37,6%	39,2%	23,2%	100,0%

En la Figura 45 se describe el número de alumnas y alumnos con y sin necesidades específicas de apoyo educativo que puntuaron en los distintos rangos de la escala de bienestar subjetivo BIEPS-J.



*Figura 45. Número de participantes con y sin NEAE que se sitúan en los niveles bajo, medio y alto en la escala de Bienestar subjetivo (N=181).*

Tras realizar las pruebas de Chi cuadrado no se encontraron diferencias significativas con respecto a las puntuaciones alcanzadas en la escala de bienestar y su relación con el país de origen (Tabla 57). Por lo que podemos concluir que en la muestra seleccionada para este estudio empírico el país de origen no es una variable que incida en la percepción que los estudiantes tienen acerca de su bienestar.

*Tabla 57. Prueba Chi-cuadrado. Diferencias país de origen dicotómica en la escala de Bienestar subjetivo BIEPS-J.*

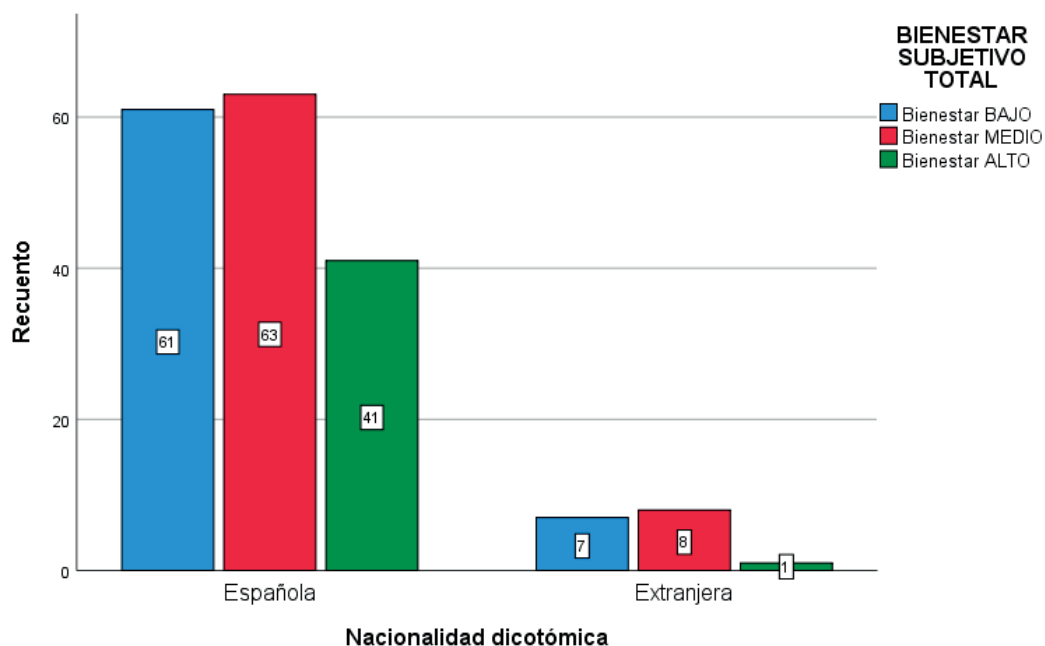
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,730 <sup>a</sup>	2	,421
Razón de verosimilitud	1,723	2	,423
Asociación lineal por lineal	,298	1	,585
N de casos válidos	181		

a. 1 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,41.

*Tabla 58. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de bienestar subjetivo BIEPS-J por país de origen.*

BIENESTAR SUBJETIVO TOTAL						
			Bienestar BAJO	Bienestar MEDIO	Bienestar ALTO	Total
Nacio- nalidad	Espa- ña	Recuento	61	63	41	165
		% dentro de Nacionalidad	37,0%	38,2%	24,8%	100,0%
	Extran- jera	Recuento	7	8	1	16
		% dentro de Nacionalidad	43,8%	50,0%	6,3%	100,0%
Total		Recuento	68	71	42	181
		% dentro de Nacionalidad	37,6%	39,2%	23,2%	100,0%

En la tabla 58 podemos observar las puntuaciones globales obtenidas en la escala de bienestar subjetivo BIEPS-J en función de la variable país de origen. El 37% de los y las participantes de nacionalidad española muestran un bienestar bajo frente al 43,8% de alumnado procedente de otros países de origen. El 38,2% del alumnado de nacionalidad española se sitúa en el rango de bienestar medio mientras que el porcentaje de participantes de otros países de origen es del 50%. Por último, el 24,8% de alumnado de nacionalidad española percibe su bienestar como alto frente al 6,3%.



*Figura 46. Número de participantes que se sitúan en los niveles bajo, medio y alto en la escala de Bienestar subjetivo según país de origen.(N=181).*

Las puntuaciones globales obtenidas por los participantes en el estudio en función de la variable nivel educativo quedan descritas en la Tabla 59. En el curso 3º E.S.O. el 33,7% del alumnado se situó en el rango de bienestar bajo, el 46,7% percibe su

bienestar como medio y un 19,6% de los y las alumnas perciben su bienestar como alto. Por otra parte, en 4º E.S.O. el porcentaje de alumnado situado en el rango de bienestar bajo es ligeramente mayor, un 41,6%, el 31,6% se sitúa en bienestar medio y por último el 27% percibe su bienestar como alto.

*Tabla 59. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de bienestar subjetivo BIEPS-J por curso.*

			BIENESTAR SUBJETIVO TOTAL			Total
			Bienestar BAJO	Bienestar MEDIO	Bienestar ALTO	
Curso 3º ESO	Recuento		31	43	18	92
	% dentro de Curso		33,7%	46,7%	19,6%	100,0%
4º ESO	Recuento		37	28	24	89
	% dentro de Curso		41,6%	31,5%	27,0%	100,0%
Total	Recuento		68	71	42	181
	% dentro de Curso		37,6%	39,2%	23,2%	100,0%

Otra de las variables a analizar en la investigación, consistía en averiguar si existían diferencias significativas del alumnado de 3º de E.S.O. con respecto a la percepción de bienestar que tenía el alumnado de 4º de E.S.O. Como podemos observar en la Tabla 60 estas diferencias no fueron significativas.



Tabla 60. Prueba Chi cuadrado. Diferencias por nivel educativo en la escala de Bienestar subjetivo BIEPS-J.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,507 <sup>a</sup>	2	,105
Razón de verosimilitud	4,533	2	,104
Asociación lineal por lineal	,002	1	,967
N de casos válidos	181		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 20,65.

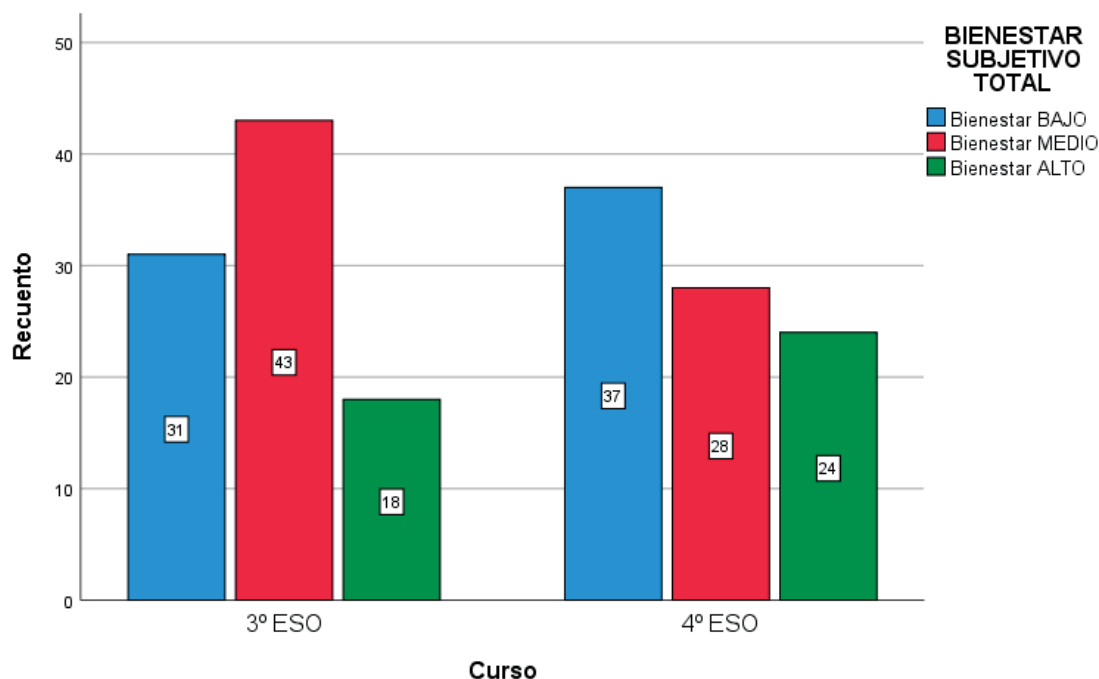


Figura 47. Número de participantes que se sitúan en los niveles bajo, medio y alto en la escala de Bienestar subjetivo según nivel educativo. (N=181).

Por otra parte, una de las hipótesis planteadas al inicio del estudio, fue que el alumnado que había repetido curso presentaría un índice de bienestar subjetivo más bajo que aquellos estudiantes que no habían repetido curso. Tras la realización de la prueba de Chi cuadrado los resultados confirman la hipótesis inicial, tal como queda reflejado en la Tabla 61. Los resultados muestran que estas diferencias son significativas para esta variable ( $X^2= 7.599$ ,  $gl=2$ ,  $p=0,022$ ), por lo que se confirma la  $H_0$  de que los estudiantes repetidores de curso no perciben su bienestar de la misma manera que aquellos estudiantes que no han repetido curso en ninguna ocasión.

*Tabla 61. Prueba Chi cuadrado. Diferencias por repetición de curso en la escala de bienestar subjetivo BIEPS-J.*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,599 <sup>a</sup>	2	,022
Razón de verosimilitud	9,223	2	,010
Asociación lineal por lineal	4,016	1	,045
N de casos válidos	181		

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,62.

Como podemos observar en la Tabla 62 el 85,7% del alumnado que ha repetido curso percibe su bienestar como bajo frente al 35,6%. Por otro lado, únicamente el 14,3% de los y las estudiantes que han repetido curso perciben su bienestar como alto frente un 23,6% de aquellas alumnas y alumnos que no han repetido curso en ninguna ocasión.

*Tabla 62. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de bienestar subjetivo BIEPS-J por repetidor de curso.*

			BIENESTAR SUBJETIVO TOTAL			
			Bienestar BAJO	Bienestar MEDIO	Bienestar ALTO	Total
Repetidor	SI	Recuento	6	0	1	7
		% dentro de Repetidor	85,7%	0,0%	14,3%	100,0%
	NO	Recuento	62	71	41	174
		% dentro de Repetidor	35,6%	40,8%	23,6%	100,0%
Total		Recuento	68	71	42	181
		% dentro de Repetidor	37,6%	39,2%	23,2%	100,0%

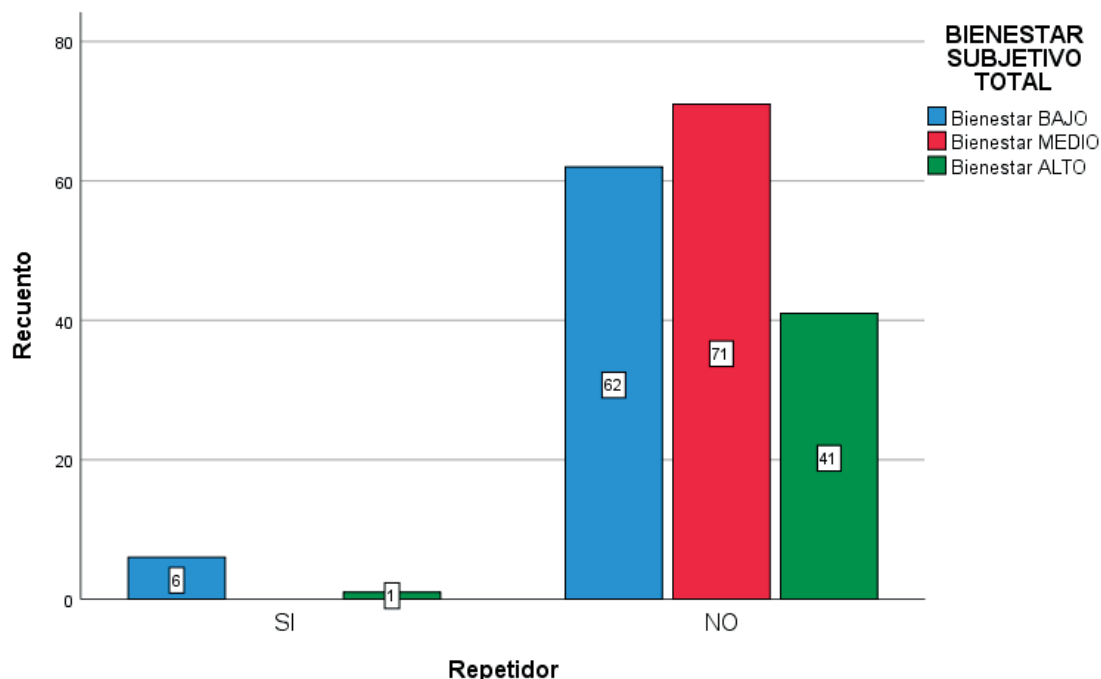


Figura 48. Número de participantes que se sitúan en los niveles bajo, medio y alto en la escala de Bienestar subjetivo en función de la variable repetición de curso.(N=181).

### 3.5.3. Análisis sobre la Satisfacción Vital (SWLS)

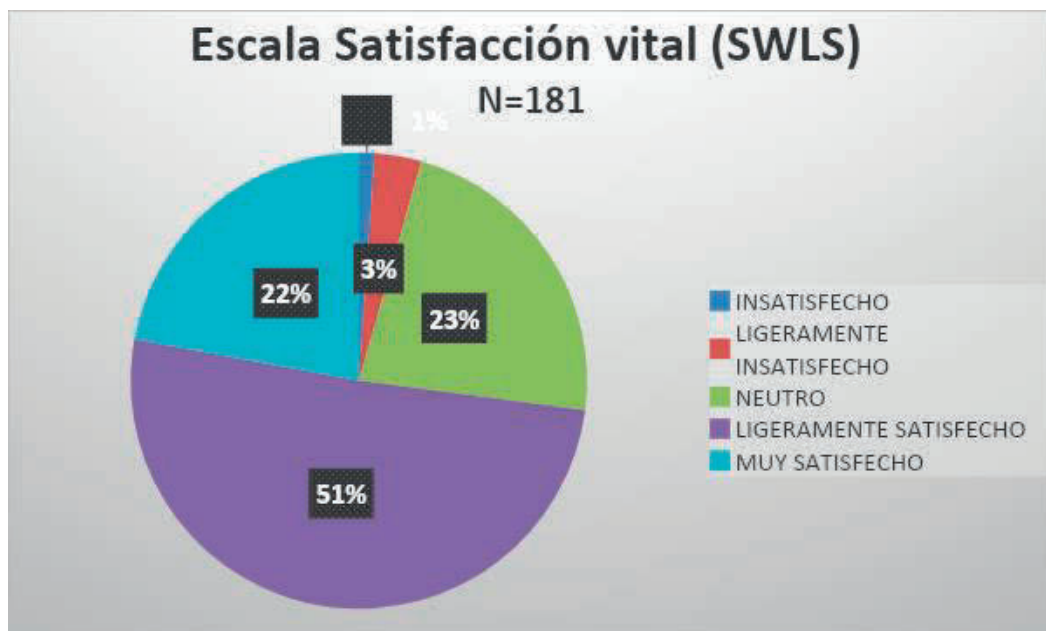
La escala utilizada para medir la satisfacción vital en esta investigación, *Satisfaction With Life Scale* (SWLS, Diener et al, 1985), *Escala de Satisfacción con la Vida*, parte de un modelo global de medida, lo que significa que no hace referencia a ningún ámbito vital concreto, sino que está orientada a obtener una puntuación de satisfacción vital en nuestras vidas, dependiendo del criterio individual de la persona que realiza la escala. Por lo tanto, los valores globales de satisfacción vital que están reflejados en este apartado, corresponden a la percepción subjetiva que tienen las chicas y chicos adolescentes de su satisfacción con la vida.

A nivel global, tal como puede apreciarse en la Tabla 63, los niveles de satisfacción obtenidos en la Escala de Satisfacción Vital SWLS muestran que el 1,1% de los estudiantes se encuentran insatisfechos con su vida, el 3,3% ligeramente insatisfechos, el 22,7% obtiene puntuaciones en un rango neutro, el 50,8% se muestra ligeramente satisfecho y el 22,1% restante muy satisfecho con respecto a su situación vital.

*Tabla 63. Niveles de satisfacción obtenidos en la escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) (N=181).*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	INSATISFECHO	2	1,1	1,1	1,1
	LIGERAMENTE INSATISFECHO	6	3,3	3,3	4,4
	NEUTRO	41	22,7	22,7	27,1
	LIGERAMENTE SATISFECHO	92	50,8	50,8	77,9
	MUY SATISFECHO	40	22,1	22,1	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

Los resultados son alentadores, ya que el 72,9% del alumnado que participa en la investigación considera que está satisfecho o muy satisfecho con su vida, tal y como se muestra en la Figura 49.



*Figura 49. Relación porcentual de la puntuación total de la Escala SWLS de Satisfacción Vital obtenida por estudiantes de 3º y 4º ESO (N=181).*

Para saber si se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las distintas variables estudiadas respecto a la Satisfacción Vital, se procede a hacer un análisis estadístico mediante Chi cuadrado de Pearson. Se encuentran diferencias significativas con respecto a las variables: género y necesidades específicas de apoyo educativo. Al ser la significancia menor de 0,05 en ambos casos se rechaza la *H<sub>0</sub>* de que no existen diferencias con respecto a la satisfacción vital. Los resultados obtenidos muestran que estas diferencias son significativas en la variable género ( $\chi^2= 12.244$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,016$ ) y en la variable alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ( $\chi^2= 24.270$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,000$ ). Como se puede observar en las Tabla 64 y 65 el porcentaje de chicas que se encuentra en el rango de muy satisfecha (30,1%) es muy superior al que manifiestan los chicos (13,6%).

*Tabla 64. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de Satisfacción vital (SWLS) por género.*

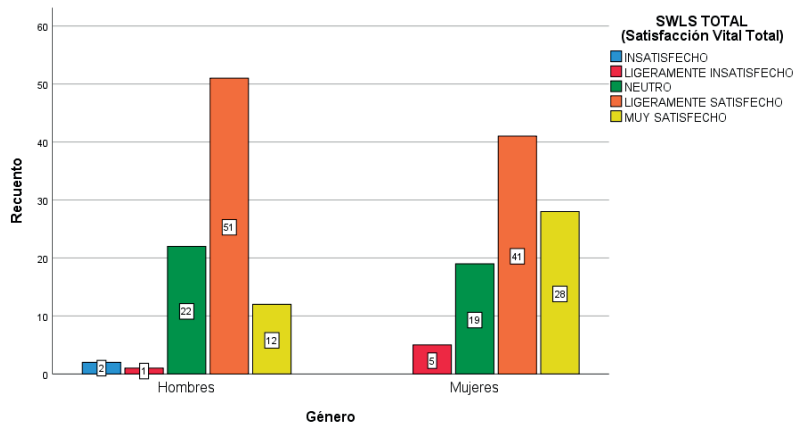
		SWLS TOTAL (Satisfacción Total)					Total
		INSATISFECHO	LIGERAMENTE INSATISFECHO	NEUTRO	LIGERAMENTE SATISFECHO	MUY SATISFECHO	
Género	Hombres	Recuento	2	1	22	51	88
		% dentro de Género	2,3%	1,1%	25,0%	58,0%	100,0 %
	Mujeres	Recuento	0	5	19	41	93
		% dentro de Género	0,0%	5,4%	20,4%	44,1%	100,0 %
Total		Recuento	2	6	41	92	181
		% dentro de Género	1,1%	3,3%	22,7%	50,8%	100,0 %

*Tabla 65. Prueba Chi cuadrado. Diferencias por género en la escala de satisfacción vital SWLS.*

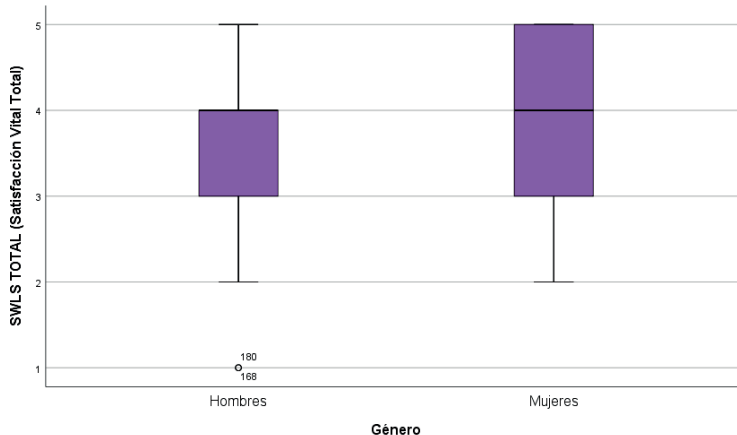
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,244 <sup>a</sup>	4	,016
Razón de verosimilitud	13,437	4	,009
Asociación lineal por lineal	2,526	1	,112
N de casos válidos	181		

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,97.

Como podemos apreciar en las Figuras 50 y 51, las diferencias en función de género son más visibles en las categorías de ligeramente satisfecho/a y muy satisfecho/a. Existiendo diferencias significativas en esta última categoría en la que las alumnas que participaron en el estudio puntúan significativamente más alto que los alumnos.



*Figura 50. Número de participantes que se sitúan en los distintos niveles de satisfacción vital en función de la variable género. (N=181)*



*Figura 51. Diagrama de cajas: Diferencias de género en las puntuaciones percentilares obtenidas en la escala de satisfacción vital SWLS (Puntuación global).*



Como puede observarse en la Tabla 66, estas diferencias son aún más significativas en la variable de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ( $X^2 = 24,170$ ,  $gl=4$ ,  $p=0,000$ ). El 21% de este alumnado percibe su vida de manera insatisfecha o ligeramente insatisfecha, mientras que únicamente el 2,5% del alumnado que no tiene necesidades específicas de apoyo educativo se encuentra en ese rango, tal como se observa en la Tabla 67. Un patrón similar se encuentra en el rango ligeramente satisfecha/muy satisfecho, donde se sitúa un 47,4% de chicas y chicos con NEAE frente a un 76% de estudiantes sin NEAE. Asimismo, solo el 5,3% de estudiantes con NEAE manifiestan estar muy satisfechos, frente al 24,1% de estudiantes sin NEAE.

*Tabla 66. Prueba de Chi cuadrado realizada de las puntuaciones globales obtenidas en la escala de satisfacción vital (SWLS) por necesidades específicas de apoyo educativo.*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,170 <sup>a</sup>	4	,000
Razón de verosimilitud	16,097	4	,003
Asociación lineal por lineal	14,796	1	,000
N de casos válidos	181		

a. 5 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,21.

Tabla 67. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de satisfacción vital (SWLS) en estudiantes sin y con necesidades específicas de apoyo educativo.

			ACNEAE		Total
			Estudiantes SIN NEAE	Estudiantes CON NEAE	
SWLS TOTAL (Satisfacción Total)	INSATISFECHA/O	Recuento	0	2	2
		% dentro de ACNEAE	0,0%	10,5%	1,1%
	LIGERAMENTE INSATISFECHA/O	Recuento	4	2	6
		% dentro de ACNEAE	2,5%	10,5%	3,3%
	NEUTRO	Recuento	35	6	41
		% dentro de ACNEAE	21,6%	31,6%	22,7%
	LIGERAMENTE SATISFECHA/O	Recuento	84	8	92
		% dentro de ACNEAE	51,9%	42,1%	50,8%
	MUY SATISFECHA/O	Recuento	39	1	40
		% dentro de ACNEAE	24,1%	5,3%	22,1%
	Total	Recuento	162	19	181
		% dentro de ACNEAE	100,0%	100,0%	100,0%

Tras realizar un análisis mediante la prueba de Chi cuadrado se constata que no existen diferencias significativas con respecto a la satisfacción vital en las variables curso, repetición y país de origen como se refleja en las Tablas 68, 69 y 70.

*Tabla 68. Puntuaciones globales obtenidas en la escala de satisfacción vital (SWLS) por curso.*

			Curso		Total
			3º ESO	4º ESO	
SWLS TOTAL  (Satisfacción Total)	INSATISFECHO	Recuento	0	2	2
		% dentro de Curso	0,0%	2,2%	1,1%
	LIGERAMENTE INSATISFECHO	Recuento	1	5	6
		% dentro de Curso	1,1%	5,6%	3,3%
	NEUTRO	Recuento	21	20	41
		% dentro de Curso	22,8%	22,5%	22,7%
	LIGERAMENTE SATISFECHO	Recuento	49	43	92
		% dentro de Curso	53,3%	48,3%	50,8%
	MUY SATISFECHO	Recuento	21	19	40
		% dentro de Curso	22,8%	21,3%	22,1%
Total	Recuento	92	89	181	
	% dentro de Curso	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla 69. Prueba de chi cuadrado realizada de las puntuaciones globales obtenidas en la escala de satisfacción vital (SWLS) por curso.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,134 <sup>a</sup>	4	,274
Razón de verosimilitud	6,150	4	,188
Asociación lineal por lineal	1,928	1	,165
N de casos válidos	181		

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,98.

En la figura 52 podemos apreciar el número de alumnas y alumnos que se sitúan en los distintos niveles de satisfacción vital tanto en 3º E.S.O. como en 4º E.S.O.

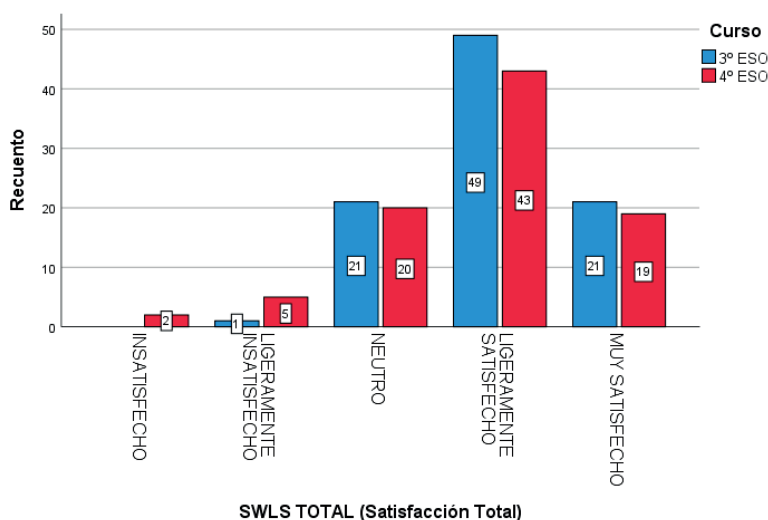
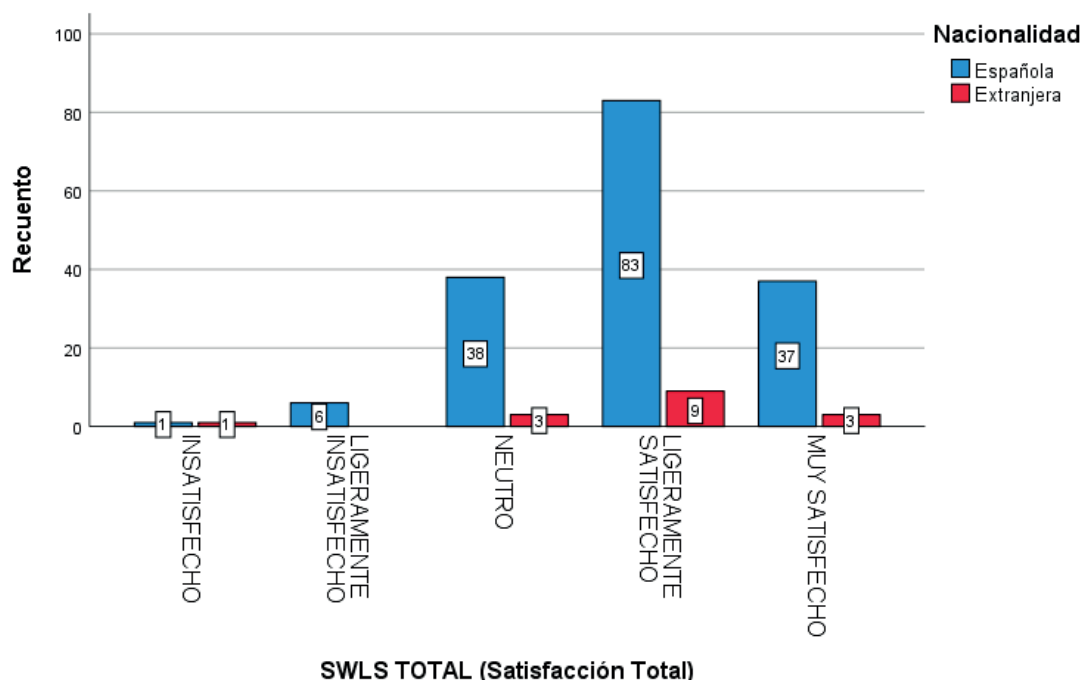


Figura 52. Número de participantes que se sitúan en los distintos niveles de satisfacción vital en función de la variable curso. (N=181)

Tabla 70. Tabla cruzada puntuaciones obtenidas en la escala satisfacción vital SWLS y nacionalidad dicotómica.

			Nacionalidad dicotómica		Total
			Española	Extranjera	
SWLS TOTAL  (Satisfacción Total)	INSATISFECHO	Recuento	1	1	2
		% dentro de Nacionalidad	0,6%	6,3%	1,1%
	LIGERAMENTE INSATISFECHO	Recuento	6	0	6
		% dentro de Nacionalidad	3,6%	0,0%	3,3%
	NEUTRO	Recuento	38	3	41
		% dentro de Nacionalidad	23,0%	18,8%	22,7%
	LIGERAMENTE SATISFECHO	Recuento	83	9	92
		% dentro de Nacionalidad	50,3%	56,3%	50,8%
	MUY SATISFECHO	Recuento	37	3	40
		% dentro de Nacionalidad	22,4%	18,8%	22,1%
	Total	Recuento	165	16	181
		% dentro de Nacionalidad	100,0%	100,0%	100,0%



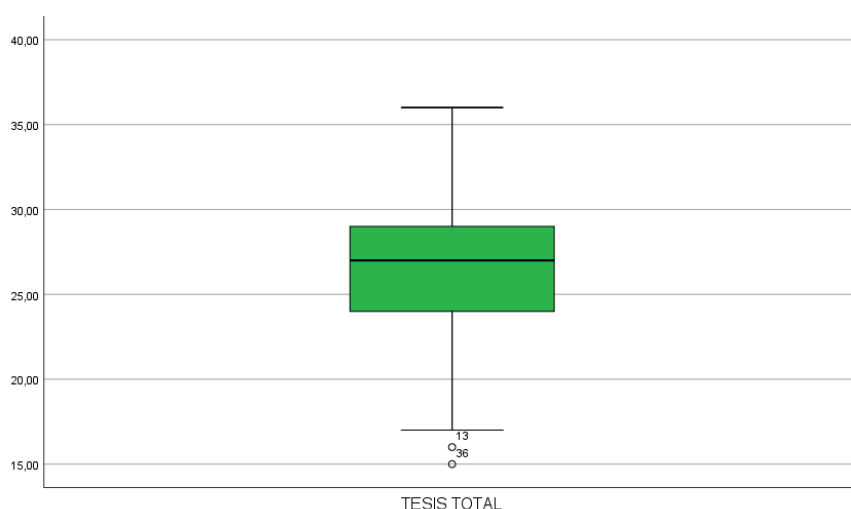
*Figura 53. Número de participantes que se sitúan en los distintos niveles de satisfacción vital en función de la variable país de origen. (N=181)*

### 3.5.4. Análisis sobre el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.)

A continuación, se muestran los resultados de las puntuaciones totales obtenidas en la aplicación del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.). Los estadísticos descriptivos se muestran en la Tabla 71. La puntuación mínima obtenida en el test T.E.S.I.S. es de 15 y la máxima de 36. Como podemos observar la puntuación media de los y participantes en el estudio se sitúa en 26,7514 puntos con una desviación típica de 4,18848.

*Tabla 71. Estadísticos descriptivos de la puntuación global del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.).*

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Varianza
TESIS TOTAL	181	21,00	15,00	36,00	26,7514	4,18848	17,543
N válido (por lista)	181						



*Figura 54. Diagrama de cajas: puntuaciones totales obtenidas en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.).*

Cuando se analizan las puntuaciones totales obtenidas por la muestra en función de los cinco rangos de competencia del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales se obtienen los siguientes resultados. Como podemos observar en la Tabla 72, el 68% del alumnado se encuentra en la categoría de sensible, lo que indica que son sujetos capaces de responder de una manera inteligente emocionalmente puesto que son capaces de elaborar una correcta percepción de las emociones de

los demás. Desde el modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) podríamos afirmar que son individuos con características de Inteligencia Interpersonal. El 31,5% restante se sitúa en la categoría de insensible a las interacciones sociales, bien en la subclasificación insensible ingenua o insensible sobreinterpretadora, lo que significa que los estudiantes que han puntuado en esta categoría no interpretan correctamente las situaciones sociales, bien por ingenuidad al distorsionar la información recibida o por sobreinterpretar las implicaciones de las interacciones que observan.

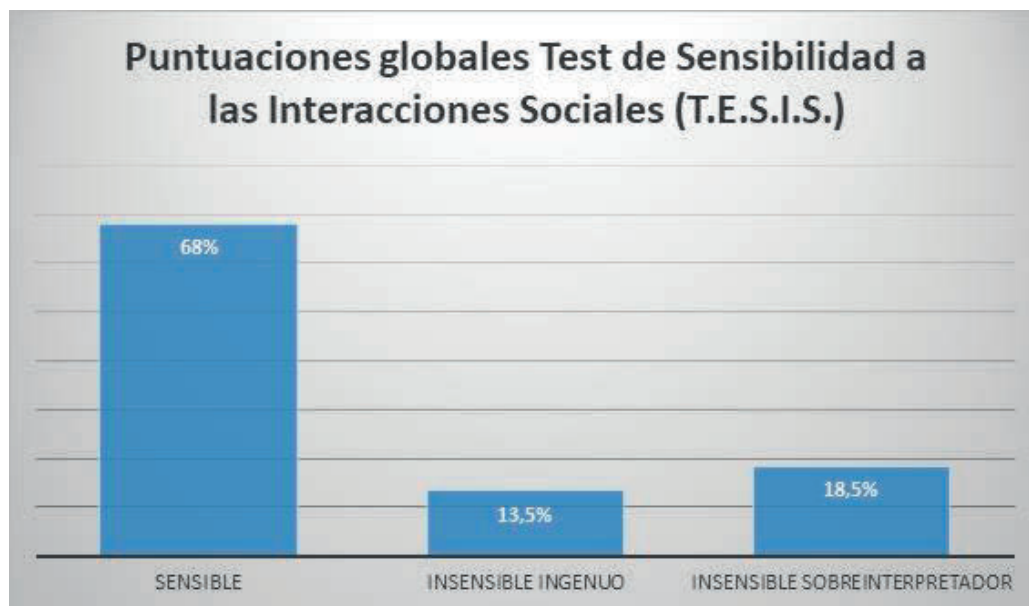
*Tabla 72. Puntuación total en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.).*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SENSIBLE	123	68,0	68,3	68,3
	INSENSIBLE INGENUO	24	13,3	13,3	81,7
	INSENSIBLE SOBREINTERPRETADOR	33	18,2	18,3	100,0
	Total	180	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,6		
Total		181	100,0		

En la Figura 55 se muestra la relación porcentual de la puntuación total obtenida en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales, en la que se puede observar que el 68,3% del alumnado se situó en la categoría de sensible, mientras que



hubo más participantes que se situaron en la categoría de insensible sobreinterpretador (18,5%) que en la categoría de insensible ingenuo (13,5%), lo que nos indica que en la mayoría de los casos tienden a pensar que hay más de lo que se muestra.



*Figura 55. Relación porcentual de la puntuación total obtenida en Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.).*

Con respecto a las diferencias por género observadas en las puntuaciones obtenidas en el test de sensibilidad a las interacciones sociales podemos concluir lo siguiente: tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney como indican los resultados de las Tablas 73 y 74, existen diferencias significativas con respecto a la puntuación global por género, obteniendo puntuaciones más elevadas en la categoría de sensible las chicas (60,2%) que los chicos (39,8%).

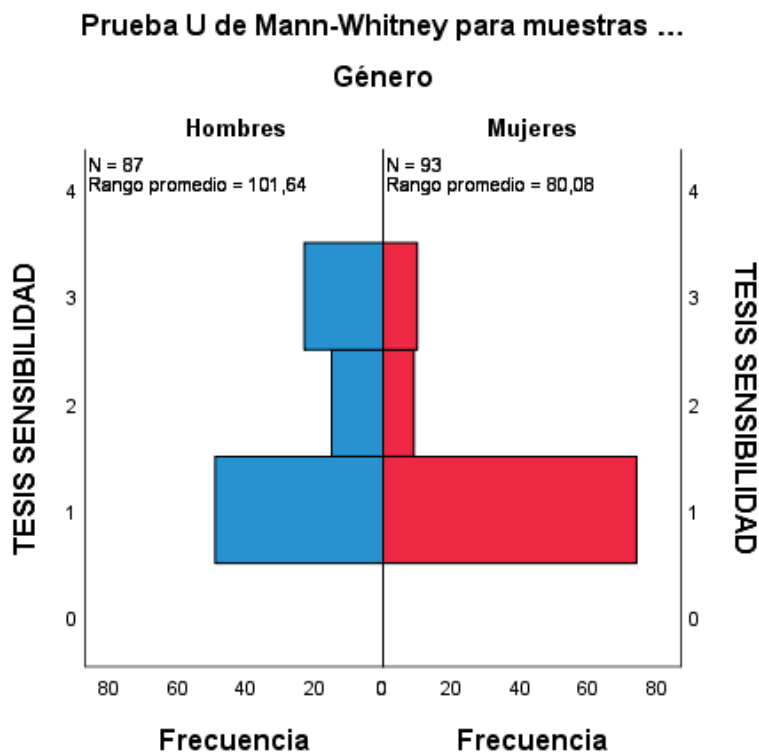
*Tabla 73. Tabla cruzada Test de Sensibilidad a la Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por la variable género.*

Recuento		Género		Total
		Hombres	Mujeres	
TESIS SENSIBILIDAD	SENSIBLE	49	74	123
	INSENSIBLE INGENUO	15	9	24
	INSENSIBLE SOBREINTERPRETADOR	23	10	33
Total		87	93	180

*Tabla 74. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por género.*

N total	180
U de Mann-Whitney	3076,500
W de Wilcoxon	7447,500
Estadístico de prueba	3076,500
Error estándar	286,462
Estadístico de prueba estandarizado	-3,383
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,001

En la Figura 56 podemos apreciar las diferencias en las puntuaciones por género.



*Figura 56. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por género.*

Los resultados del análisis estadístico nos muestran que no existen diferencias significativas con respecto a la sensibilidad a las interacciones sociales del alumnado de 3º y 4º de E.S.O., tal y como se muestra en las Tablas 75 y 76.

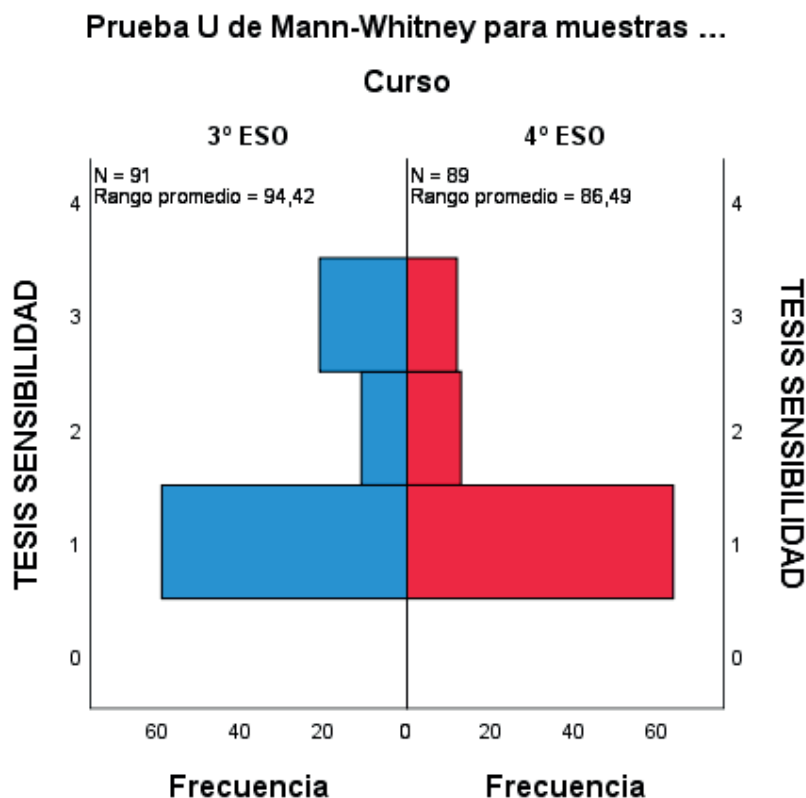
*Tabla 75. Tabla cruzada Test de Sensibilidad a la Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por la variable curso.*

Recuento		Curso		Total
		3º ESO	4º ESO	
TESIS SENSIBILIDAD	SENSIBLE	59	64	123
	INSENSIBLE INGENUO	11	13	24
	INSENSIBLE SOBREINTERPRETADOR	21	12	33
Total		91	89	180

*Tabla 76. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por curso.*

N total	180
U de Mann-Whitney	3692,500
W de Wilcoxon	7697,500
Estadístico de prueba	3692,500
Error estándar	286,603
Estadístico de prueba estandarizado	-1,246
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,213

En la Figura 57 queda reflejado que no existen diferencias significativas con respecto la sensibilidad para interpretar las interacciones sociales teniendo en cuenta la variable curso.



*Figura 57. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por curso.*

Por otra parte, como podemos observar en la Tabla 77 quedan reflejados los resultados de la prueba U de Mann-Whitney con respecto a las puntuaciones del alumnado teniendo en cuenta si han repetido o no curso. En este caso no existen

diferencias significativas en ambos grupos. Sin embargo, cabe destacar que el 42,9% de los estudiantes que han repetido curso puntúan más alto en el test de sensibilidad a las interacciones sociales, aunque habría que determinar en futuras investigaciones si estas diferencias se deben a un parámetro de edad ya que el alumnado repetidor es mayor que el resto.

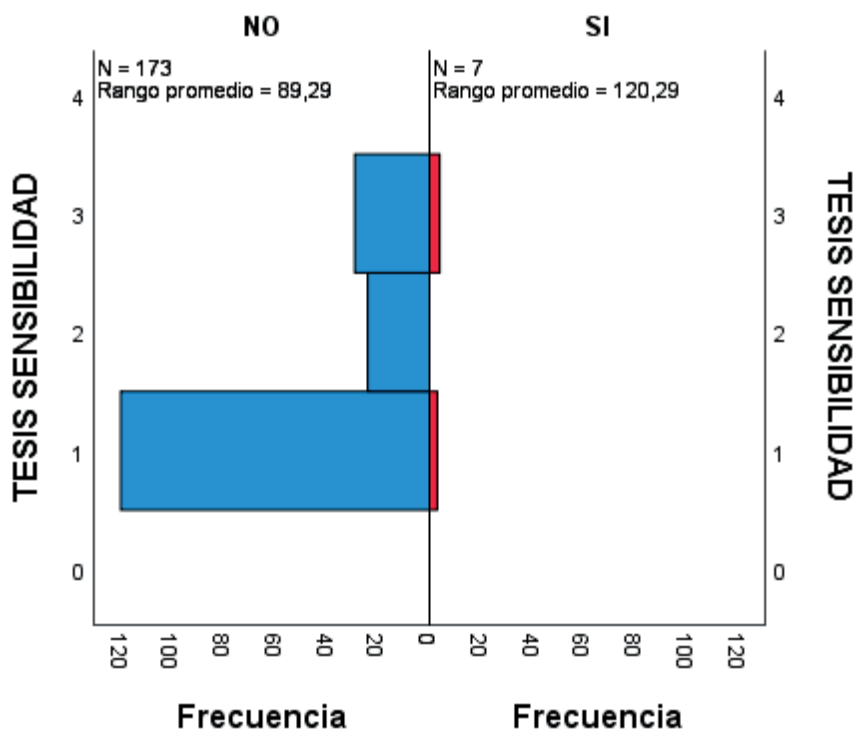
*Tabla 77. Prueba U de Mann-Whitney. Puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por repetición curso.*

N total	180
U de Mann-Whitney	397,000
W de Wilcoxon	15448,000
Estadístico de prueba	397,000
Error estándar	110,825
Estadístico de prueba estandarizado	-1,881
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,060

En la Figura 58 queda reflejado que no existen diferencias significativas con respecto la sensibilidad para interpretar las interacciones sociales teniendo en cuenta la variable repetición de curso. Las diferencias que se observan son debidas al número de participantes. (N=173 no repetidores, N=7 repetidores).

# Prueba U de Mann-Whitney para muestras ...

## Repetidor



*Figura 58. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por repetición de curso.*

Siguiendo con las hipótesis planteadas al comienzo de la investigación, uno de nuestros objetivos era determinar si el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo tenía mayor sensibilidad a las interacciones sociales. Por razones

estadísticas y debido a los porcentajes de la casuística del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se consideró esta variable de manera dicotómica tal y como se observa en la Tabla 78.

*Tabla 78. Datos cruzados del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales por Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.*

Recuento		ACNEAE		Total
		Estudiantes SIN NEAE	Estudiantes CON NEAE	
TESIS SENSIBILIDAD	SENSIBLE	115	8	123
	INSENSIBLE INGENUO	18	6	24
	INSENSIBLE SOBREINTERPRETADOR	28	5	33
Total		161	19	180

Los datos mostrados en la Tabla 79 y 80 muestran que existen diferencias significativas, por lo que podemos concluir que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo tiene más dificultades a la hora de interpretar las interacciones sociales que el alumnado que no presenta este tipo de necesidades.



*Tabla 79. Estadísticos descriptivos en puntuaciones globales del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales por Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.*

		Me- dia	Me- diana	Desviación estándar	Mí- nimo	Má- ximo	Rango
ACNEAE							
MSCEIT TOTAL	Sin NEAE	1,46	1,00	,775	1	3	2
	Con NEAE	1,84	2,00	,834	1	3	2

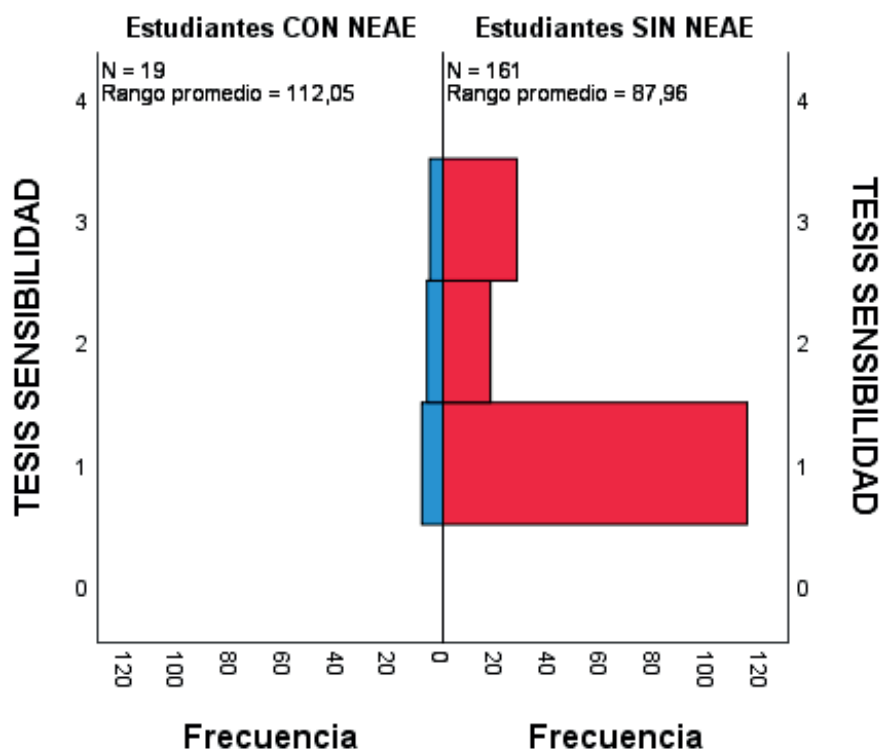
*Tabla 80. Prueba U de Mann-Whitney. Puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.*

N total	180
U de Mann-Whitney	1939,000
W de Wilcoxon	2129,000
Estadístico de prueba	1939,000
Error estándar	176,139
Estadístico de prueba estandarizado	2,325
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,020

En la Figura 59 queda reflejado que existen diferencias significativas con respecto la sensibilidad para interpretar las interacciones sociales teniendo en cuenta la variable alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

## Prueba U de Mann-Whitney para muestras ...

### ACNEAE



*Figura 59. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.*

La siguiente variable a analizar con respecto a la sensibilidad a las interacciones sociales fue la variable país de origen. En este caso también se dicotomizó la variable en nacionalidad española o extranjera. Como muestran los resultados de la

Tabla 81 no existen diferencias significativas con respecto a la sensibilidad a las interacciones sociales dependiendo del país de origen.

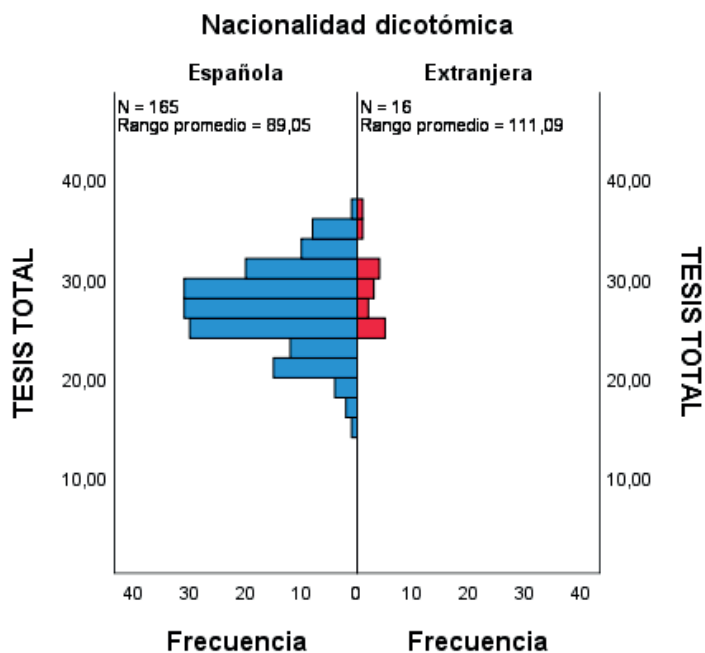
*Tabla 81. Prueba U de Mann-Whitney. Puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por país de origen.*

### Resumen de prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes

N total	181
U de Mann-Whitney	1641,500
W de Wilcoxon	1777,500
Estadístico de prueba	1641,500
Error estándar	199,459
Estadístico de prueba estandarizado	1,612
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,107

En la Figura 60 podemos observar que no existen diferencias significativas con respecto la sensibilidad para interpretar las interacciones sociales teniendo en cuenta la variable país de origen.

### Prueba U de Mann-Whitney para muestras ...



*Figura 60. Prueba U de Mann-Whitney. Diferencias en la puntuación global en el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) por país de origen.*

## 3.6. ANÁLISIS COMPARATIVOS DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL ESTUDIO 1

A continuación, procedemos a realizar un análisis comparativo de los tests y escalas empleados en el estudio empírico para la obtención de resultados.

### **3.6.1. Análisis correlacional entre la escala de bienestar BIEPS-J y la escala de satisfacción vital SWLS.**

Para saber si existe correlación entre el bienestar y la satisfacción vital en el alumnado de 3º y 4º de E.S.O. se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en escala BIEPS-J (Casullo, 2000) acerca del bienestar subjetivo que perciben los estudiantes y las puntuaciones de satisfacción vital evaluadas a través de la escala SWLS (Diener, 1985). Como se ha señalado previamente, una de las hipótesis de esta investigación planteaba el hallazgo de relaciones positivas entre ambas escalas. Como veremos a continuación, los resultados de los análisis muestran que existe una correlación positiva entre bienestar y satisfacción vital de los participantes de la muestra. Dichos resultados muestran que en la medida que las y los estudiantes de 3º y 4º de ESO presentan un mayor bienestar psicológico también se sienten más satisfechos con la vida en general y con la satisfacción experimentada en cada una de las áreas medidas: salud, familia, trabajo, amigos y tiempo libre. En cuanto a los distintos factores que componen las medidas del bienestar: control, vínculos, proyectos y aceptación; los resultados obtenidos muestran que las correlaciones más altas se dan entre las dimensiones de Vínculos y Aceptación de la escala de bienestar BIEPS-J y la puntuación global de la escala de satisfacción vital, como se muestra en la Tabla 82. De estas puntuaciones podemos deducir que los estudiantes que se aceptan como son y se sienten bien acerca de su pasado, son capaces de confiar en los demás y establecer buenos vínculos sociales basados en el afecto y la empatía y como consecuencia de lo anteriormente mencionado se sienten más satisfechos con su situación vital.

**Tabla 82. Correlación de Pearson. Escala de bienestar BIEPS-J y escala de satisfacción vital SWLS.**

SWLS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)  N	BIEPS_Control	BIEPS_Vinculos	BIEPS_Proyectos	BIEPS_Aceptación
		,228**		,192*	,856**
			,425**		
		0,003	0	0,014	0
		181	181	181	181

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

### **3.6.2. Correlación entre el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) y la escala de bienestar BIEPS-J.**

Se realizó un análisis de correlación de Pearson para establecer las relaciones entre la escala de Bienestar Subjetivo (BIEPS-J) y el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS). Como se observa en la Tabla 83, el test de sensibilidad a las interacciones sociales correlacionó de manera positiva con las dimensiones de Control y Vínculos de la escala de bienestar subjetivo. Esto nos indica que el alumnado que obtiene puntuaciones altas en el test de sensibilidad a las interacciones sociales, lo hace también en la dimensión de Control de esta escala. De modo que aquellas chicas y chicos que son capaces de hacer interpretaciones correctas de las situaciones sociales y de procesar la información emocional de una manera eficaz, se muestran igualmente capaces de sentir una sensación de control y autocompetencia. Al mismo tiempo las puntuaciones obtenidas demuestran que son capaces de crear o manipular contextos para adecuarlos a sus propias necesidades e intereses, lo que les permite tener la capacidad de anticiparse a los deseos o intenciones de los demás estableciendo relaciones interpersonales satisfactorias y eficaces. Estas medidas fueron obtenidas a través de la dimensión de control de la escala de BIEPS-J de bienestar.

*Tabla 83. Correlación de Pearson. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) y la escala de bienestar BIEPS-J.*

		BIEPS_Control	BIEPS_Vinculos	BIEPS_Proyectos	BIEPS_Aceptación
TESIS TOTAL	Correlación de Pearson	,206**	,187*	-,039	,057
	Sig. (bilateral)	,005	,012	,599	,444
	N	181	181	181	181

### 3.6.3. Correlación Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales-MSCEIT

El análisis correlacional realizado para el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (TESIS) y el test de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (Mayer, Salovey y Caruso, 2001) arrojó los resultados recogidos en la Tabla 85. Se observa una correlación negativa en el área estratégica, medida por el test de inteligencia emocional MSCEIT y el test de sensibilidad a las interacciones sociales (T.E.S.I.S.). Lo que nos indica que aquellos estudiantes que poseen una mayor habilidad para entender la información emocional y gestionarla (medida por el test MSCEIT) no siempre son capaces de intuir los deseos o intenciones de las personas de su entorno, pudiendo en ocasiones sobreinterpretar o entender de manera literal determinadas situaciones sociales (habilidad medida por el test de sensibilidad a las interacciones sociales T.E.S.I.S.).

Esta misma situación se reproduce en las ramas de comprensión y manejo emocional. La comprensión emocional nos permite medir la habilidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones, comprenderla y utilizarla. Nos permite conocernos emocionalmente a nosotros mismos y a los demás; el manejo emocional nos proporciona la capacidad experimentar los sentimientos en lugar de

reprimirlos, lo que nos ayuda a tomar mejores decisiones y de una manera más reflexiva. Como podemos observar en la tabla 84, la correlación entre ambas ramas del test de inteligencia emocional (comprensión y manejo emocional) correlacionan de manera negativa con el test de sensibilidad a las interacciones sociales.

*Tabla 84. Correlación de Pearson. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) y el test de inteligencia emocional MSCEIT.*

TEST	
MSCEIT	TESIS SENSIBILIDAD
Área experiencial	-0,131
Área estratégica	-,472**
Percepción emocional	-0,08
Facilitación emocional	-0,135
Comprensión emocional	-,369*
Manejo emocional	-,305*
CARAS	0,001
DIBUJO	-0,062
FACILITACION	-0,012
SENSACIONES	-0,072
CAMBIOS	-0,139
COMBINACIONES	-,355**
RELACIONES EMOCIONALES	-,350**
MANEJO EMOCIONAL	0,056

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).



A continuación, vamos a analizar la correlación existente entre la escala de bienestar (BIEPS-J), la escala de satisfacción vital (SWLS), el test de inteligencia emocional MSCEIT y el test de sensibilidad a las interacciones sociales (T.E.S.I.S.) con la variable rendimiento académico.

### 3.6.4. Correlación entre el test de inteligencia emocional MSCEIT y el rendimiento académico

La correlación entre las puntuaciones obtenidas en el test de inteligencia emocional (MSCEIT) y el rendimiento académico se presentan en la Tabla 85. Los datos obtenidos indican que existe una correlación significativa entre las puntuaciones elevadas obtenidas por las y los estudiantes de 3º y 4º de ESO en el test de Inteligencia Emocional y sus buenos resultados académicos en las asignaturas de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, Música, Educación Física y Educación Plástica y Visual, Inglés y Valores éticos.

*Tabla 85. Correlación de Pearson. Test de inteligencia emocional MSCEIT y rendimiento académico.*

		MSCEIT							
		TOTAL	1	2	3	4	5	6	7
LENGUA Y LITERATURA		,321**							
2.	GEOGRAFIA E HISTORIA	,318**	,715**						
3.	MATEMATICAS	,287**	,707**	,676**					
4.	EDUCACION FISICA	,163*	,632**	,620**	,635**				
5.	MUSICA/ E. PLASTICA	,305**	,738**	,651**	,646**	,710**			
6.	INGLES	,389**	,285**	,203**	,298**	,259**	,281**		
7.	VALORES ETICOS	,205**	,514**	,498**	,431**	,637**	,574**	,241**	

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### 3.6.5. Correlación del Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) y el rendimiento académico.

Como podemos observar en la Tabla 86, resulta interesante destacar que la correlación entre el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales y el rendimiento académico es negativa en todas las materias. De estos resultados podemos inferir que el hecho de que una estudiante puntúe alto en dicho test, situándose en la categoría de sensible hacia las interacciones sociales, significa que es capaz de tener un comportamiento inteligente en el terreno emocional, aunque esta habilidad no correlacione de manera positiva con su rendimiento a nivel académico. Y en base a ello se desprende que el Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales no es un buen predictor del rendimiento académico.

*Tabla 86. Correlación de Pearson. Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales (T.E.S.I.S.) y rendimiento académico.*

	TESIS							
	TOTAL	1	2	3	4	5	6	7
1. LENGUA Y LITERATURA	-,260**							
2.GEOGRAFIA E HISTORIA	-,242**	,715**						
3.MATEMATICAS	-,183*	,707**	,676**					
4.EDUCACION FISICA	-,284**	,632**	,620**	,635**				
5.MUSICA/ EDUCACION PLASTICA Y VISUAL	-,286**	,738**	,651**	,646**	,710**			
6.INGLES	-,154*	,285**	,203**	,298**	,259**	,281**		
7.VALORES ETICOS	-,258**	,514**	,498**	,431**	,637**	,574**	,241**	

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

### 3.6.6. Correlación entre la escala de bienestar BIEPS-J y el rendimiento académico.

En la Tabla 87 observamos que la escala de Bienestar BIEPS-J correlaciona de manera significativa con las materias de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Matemáticas, Música y Educación Plástica y Visual. Lo que significa que obtener puntuaciones elevadas en esta escala de Bienestar correlaciona de manera positiva con obtener buenas calificaciones en las materias anteriormente mencionadas. Por el contrario los resultados obtenidos muestran que esta correlación no es significativa para las materias de Educación Física, Inglés y Valores éticos.

*Tabla 87. Correlación de Pearson. Escala de bienestar BIEPS-J y rendimiento académico.*

	1	2	3	4	5	6	7
	-						
1.LENGUA Y LITERATURA	,172*	,218**					
	-						
2.GEOGRAFIA E HISTORIA	,150*	,217**	,715**				
3.MATEMATICAS	,148*	-,173*	,707**	,676**			
	-						
4.EDUCACION FISICA	0,093	0,123	,632**	,620**	,635**		
5.MUSICA/ E. PLASTICA	,242**	-,186*	,738**	,651**	,646**	,710**	
	-						
6.INGLES	0,141	0,144	,285**	,203**	,298**	,259**	,281**
	-						
7.VALORES ETICOS	0,108	0,126	,514**	,498**	,431**	,637**	,574** ,241**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

### 3.6.7. Correlación entre la Escala de Satisfacción Vital SWLS y el rendimiento académico.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson entre la escala de Satisfacción Vital (SWLS) y las distintas materias que se imparten en 3º y 4º de E.S.O. Como se puede observar en la Tabla 88, el alumnado que obtuvo buenas calificaciones puntuó también alto en la escala de bienestar. Esta correlación positiva no se produce con la materia de inglés, en la que una buena calificación en la materia no correlaciona con una puntuación alta en la escala de satisfacción vital.

*Tabla 88. Correlación de Pearson. Escala de Satisfacción Vital SWLS y rendimiento académico.*

	SWLS						
1.LENGUA Y LITERATURA	,219**						
2.GEOGRAFIA E HISTORIA	,163* ,715**						
3.MATEMATICAS	,273** ,707** ,676**						
4.EDUCACION FISICA	,205** ,632** ,620** ,635**						
5.MUSICA/ E.PLASTICA	,240** ,738** ,651** ,646** ,710**						
6.INGLES	0,14 ,285** ,203** ,298** ,259** ,281**						
7.VALORES ETICOS	,188* ,514** ,498** ,431** ,637** ,574** ,241**						

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 89 se muestran los resultados obtenidos de la correlación entre las puntuaciones totales de todos los tests y escalas utilizados en el presente estudio y las puntuaciones totales correspondientes al rendimiento académico. Podemos

observar que las puntuaciones totales de rendimiento académico correlacionan de manera significativa con las puntuaciones totales en inteligencia emocional y satisfacción vital. Del mismo modo, se evidencia que correlacionan de manera negativa con la percepción subjetiva del bienestar y la sensibilidad a las interacciones sociales.

*Tabla 89. Correlación de Pearson. Correlación entre las puntuaciones totales del rendimiento académico y las puntuaciones totales en inteligencia emocional, bienestar, satisfacción vital y sensibilidad a las interacciones sociales.*

		MSCEIT TOTAL	SWLS TOTAL	BIENESTA RTOTAL	T.E.S.I.S. TOTAL
Rendimiento Académico TOTAL	Correlación de Pearson	,354**	,245**	-,151*	-,356**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,043	,000
	N	165	181	181	181

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

## **CAPITULO 4. ESTUDIO 2: BIENESTAR SUBJETIVO Y SATISFACCIÓN VITAL DEL PROFESORADO**

### **4.1. Introducción**

En lo que se refiere al contexto escolar, tal y como algunos autores señalan, el bienestar docente constituye una corriente de investigación alternativa que surge en contraposición a los estudios previos que estaban más centrados en analizar el malestar de los docentes, teniendo como foco sus experiencias negativas (De Pablos, Bravo y González, 2011). Resulta interesante destacar cómo, si bien inicialmente las líneas de investigación en este ámbito se abordaron fundamentalmente desde una perspectiva más psicológica y no tanto educativa, no obstante, en las últimas décadas distintos autores ponen de manifiesto su interés por abordar el bienestar emocional del profesorado.

Consideramos importante por lo tanto realizar un estudio empírico que analice la relevancia que la percepción subjetiva de bienestar y la satisfacción vital tienen en el desempeño de la labor docente. Entendemos la satisfacción con la vida como la evaluación global que las personas realizan sobre su calidad de vida, bien ante circunstancias concretas (Seligson, Huebner y Valois, 2003) o bien ante ámbitos concretos como la familia, los amigos, entre otros (Seligson, Huebner, y Valois, 2005). El componente cognitivo de la satisfacción hace referencia al bienestar subjetivo (Diener, 1984; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Andrews y Withey, 2012) entendiendo éste como el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva (Veenhoven, 1994). El estudio de la satisfacción con la vida adquiere especial relevancia con respecto al ejercicio de la función docente puesto que los datos obtenidos con estas investigaciones nos permitirán prevenir, detectar e intervenir en poblaciones de riesgo (Seligson et al., 2005).

Por otra parte, según Eid y Larsen (2008), el bienestar subjetivo ha sido investigado desde tres modelos teóricos: el modelo ambientalista, el modelo psicológico y por último el modelo interaccionista. El modelo ambientalista defiende que el bienestar subjetivo depende de las vinculaciones externas y las características del entorno. En términos de bienestar docente éste estaría condicionado por el contexto educativo y las variables socioculturales. En contraposición a este modelo, el modelo psicológico propone que el bienestar depende de las características personales de los individuos, siendo muchos y variados los estudios que han tratado de identificar las variables de personalidad que correlacionan de manera positiva con el bienestar subjetivo (Harris y Lightsey, 2005). Finalmente, el modelo interaccionista propone que el bienestar es el fruto de la interacción de los factores mencionados en las dos teorías anteriores.

Los estudios sobre bienestar docente aumentaron considerablemente en número debido principalmente a los notables cambios que en las últimas décadas ha experimentado este sector (p.ej., precariedad laboral, masificación en las aulas, continuo cambio en las políticas educativas, etc.). Y junto a ello, cabe señalar también el significativo aumento de estudios e investigaciones con respecto al malestar entre los docentes (Cornejo Chavez, 2009), cuestiones como la falta de motivación personal, los conflictos en el aula, la falta de recursos o la sobrecarga de trabajo, las relaciones profesionales y la presión social, se consideran factores negativos que influyen en el desempeño de la profesión docente. En esta línea de investigación se han desarrollado varios modelos, como el modelo trifactorial de Maslach (Maslach, 2003) en el que se analiza el síndrome *burnout* del profesorado agrupando la sintomatología de este síndrome psicológico en tres bloques: sensación de bajo logro, despersonalización y agotamiento emocional.

Otro de los modelos es el denominado modelo de demanda - control - apoyo social o modelo de Karasek, siendo éste el más utilizado en el estudio de los factores

psicosociales que influyen en el desempeño. El planteamiento es que a mayor nivel de demanda laboral y menor grado de control sobre el trabajo, los niveles de malestar aumentan y los niveles de satisfacción laboral disminuyen (Karasek y Theorell, 1990). Como complemento a esta línea de investigación han sido varios los autores que han llevado a cabo una revisión de la literatura científica al respecto con la pretensión de determinar qué factores son los que influyen en el bienestar/malestar docente (Moriana y Herruzo, 2004), destacando entre ellos la sobrecarga laboral, la responsabilidad administrativa, las ratios de alumnado, los conflictos y la ambigüedad del rol docente, relaciones con el resto de docentes y con las familias del alumnado, salario y tipo de centro en el que trabajan.

Por el contrario, si nos centramos en el bienestar docente (Carrasco y Guerrero, 2008; Hué, 2008; Marchesi, 2007), las observaciones realizadas en las últimas investigaciones nos indican que el ejercicio de la actividad docente puede llegar a desencadenar, o bien sensación de abatimiento y desánimo o bien lo contrario, motivación e ilusión. Según las investigaciones de Hulin y Judge (2003) los aspectos vinculados a la satisfacción laboral tienen tres componentes diferenciados: un componente cognitivo (evaluativo), otro afectivo (emocional) y otro conductual (comportamental). En esta misma línea autores como Aelterman, Engels, Van Petegem y Pierre Verhaeghe (2007) estiman necesario hacer un planteamiento de los factores que influyen en el bienestar docente, concluyendo que el apoyo social e institucional en el ámbito laboral, constituye uno de los factores que promueve el bienestar en mayor medida. Este autor propone un modelo de bienestar docente compuesto por tres categorías: aspectos personales, profesionales y sociales.

Siguiendo esta línea de investigación y teniendo en cuenta la dimensión afectiva y emocional de la satisfacción y el bienestar en el ámbito laboral, en este segundo estudio hemos decidido llevar a cabo una medición del bienestar del profesorado y su satisfacción vital. En el presente estudio se analiza y se establece cuál es la



relación de ambos constructos con las variables género, edad, etapa educativa en la que realizan su desempeño profesional y años de experiencia docente, teniendo en cuenta que existe numerosa evidencia que apoya la existencia de una relación entre condiciones de trabajo y salud laboral, productividad y permanencia en el empleo (Dejours, 1998; Parra, 2001).

## **4.2. Objetivos e hipótesis de trabajo**

En base a las necesidades detectadas tras la revisión de la literatura científica con respecto al bienestar docente, nos proponemos los siguientes objetivos de investigación:

**OBJETIVO 1.** Determinar el grado de satisfacción vital de los profesionales que se dedican a la docencia.

**OBJETIVO 2.** Determinar el índice de bienestar subjetivo de los profesionales que se dedican a la docencia.

**OBJETIVO 2.** Determinar cuál es la relación de ambos constructos con las variables género, edad, etapa educativa en la que realizan su desempeño profesional y años de experiencia docente.

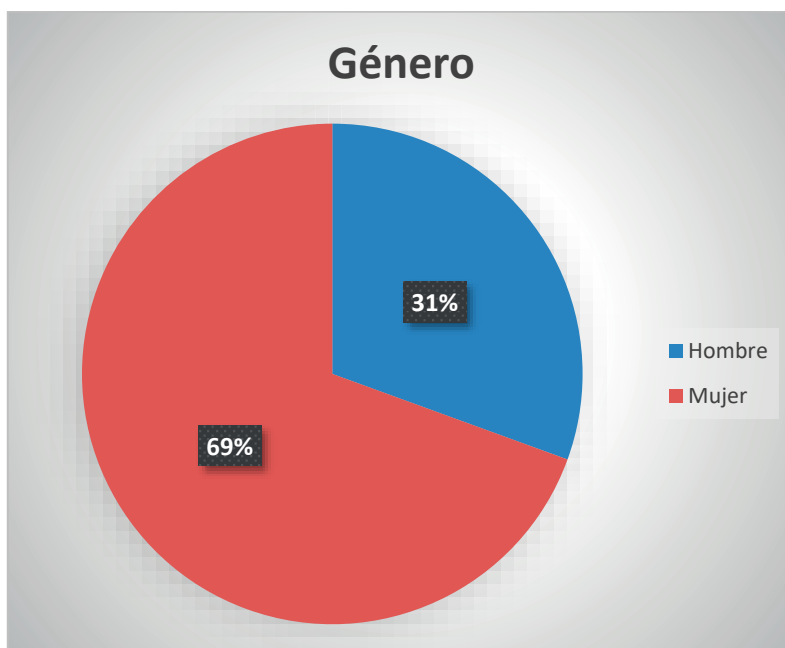
**H1:** Existirá una correlación positiva entre el bienestar subjetivo y satisfacción vital en la muestra seleccionada.

**H2:** Las variables demográficas correspondientes a edad, años de experiencia docente, titularidad del centro y etapa educativa en la que desempeñan su tarea como docentes influyen en el bienestar subjetivo y la satisfacción vital del profesorado.

## 4.3. Método

### 4.3.1. Participantes

En cuanto a la variable género, los participantes seleccionados son 180 docentes en ejercicio de la Comunidad de Madrid, de los cuales 125 son mujeres (69,4%), y 55 son hombres (30,6%), tal como podemos observar en la Figura 61.



*Figura 61. Relación porcentual de la muestra de docentes por género.*

En cuanto a la variable edad, la edad media del profesorado es de 40,68 años, estando sus edades comprendidas entre los 22 y los 68 años. Puede observarse que la mayoría del profesorado (69,4%) se encuentra entre los rangos de edad correspondientes de 30 a 50 años como puede observarse en las Tablas 90 y 91.

*Tabla 90. Estadísticos descriptivos de la variable edad.*

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Varianza
Edad	180	46	22	68	40,68	9,509	90,419
N válido (por lista)	180						

*Tabla 91. Frecuencias y porcentajes por rango de edad*

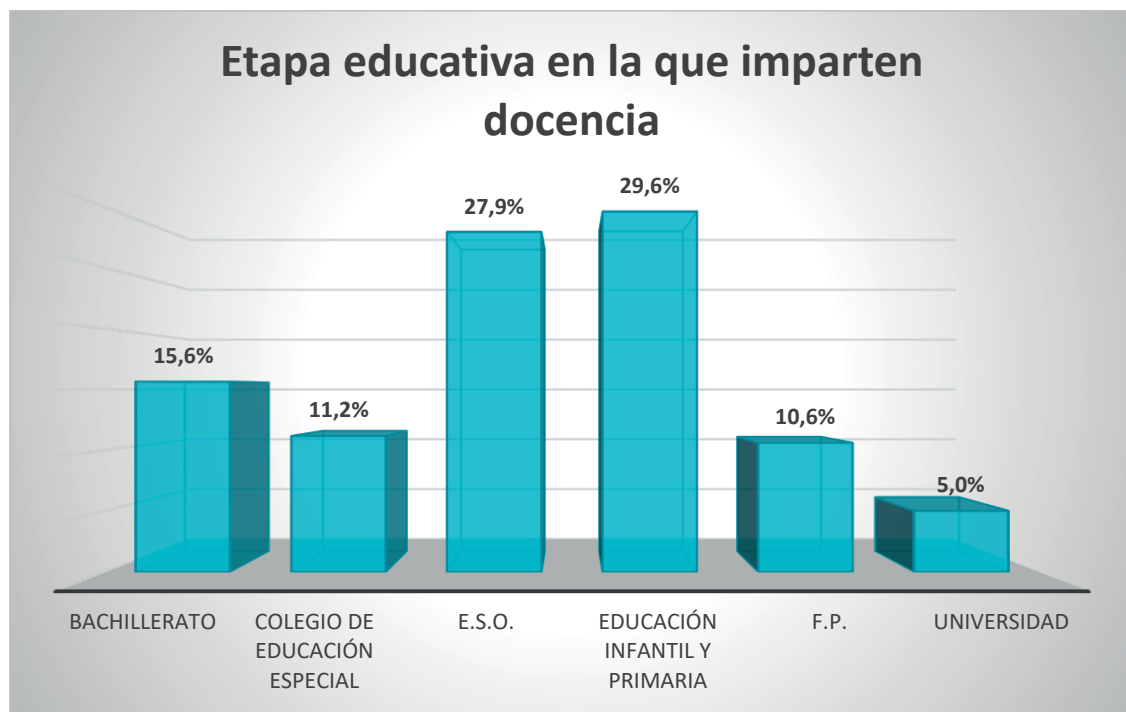
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De 20 a 30 años	25	13,9	13,9	13,9
	De 31 a 40 años	63	35,0	35,0	48,9
	De 41 a 50 años	62	34,4	34,4	83,3
	De 51 a 60 años	26	14,4	14,4	97,8
	De 61 o más años	4	2,2	2,2	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

En cuanto a la variable experiencia docente, la media de años de experiencia docente se sitúa en los 13,2 años. Como podemos ver en la Figura 62, el 47% de las personas que participaron en este estudio empírico han ejercido como docentes entre 1 y 10 años, el 35% entre 11 y 20 años y el 18% llevan dedicados a la práctica docente 21 años o más.



*Figura 62. Relación porcentual de años de experiencia docente.*

Con respecto a la titularidad del centro escolar en el que imparten docencia, el 67% de los docentes prestan sus servicios en centros de titularidad pública, el 29% en privados-concertados y el 4% en privados. En cuanto a las etapas educativas en las que imparten docencia, el 5% desempeñan su labor docente en el ámbito Universitario; el 15,6% en Bachillerato; 27,9% en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; 10,6% en ciclos formativos de Formación Profesional; 29,6% en Educación Infantil y Primaria y un 11,2% en Educación Especial, como se puede apreciar en la Figura 63.



*Figura 63. Relación porcentual de la etapa educativa en la que se imparte docencia.*

#### **4.3.2. Instrumentos**

En este estudio 2 se han aplicado dos instrumentos:

- Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A)
- Escala de Satisfacción Vital (SWLS)

##### **4.3.2.1. Escala de Bienestar Psicológico para Adultos: BIEPS-A**

(Casullo, 2002).

Evalúa el bienestar psicológico (Ryff, 1989; Ryff y Singer, 1995). La escala está compuesta por 13 ítems, los cuales pueden aplicarse en forma individual o grupal, de forma auto-administrada. Los sujetos deben leer cada ítem y responder sobre

lo que sintieron y pensaron durante el último mes. La escala está compuesta por 5 dimensiones:

- 1) *Control de situaciones*. Las puntuaciones altas indican que la persona tiene sensación de control y autocompetencia, puede crear o manipular contextos para adecuarlos a sus propias necesidades e intereses. En cambio, aquellos que presentan una baja sensación de control tienen dificultades para manejar los asuntos de la vida diaria, no se dan cuenta de las oportunidades y creen que son incapaces de modificar el ambiente.
- 2) *Aceptación de sí mismo*. Puede aceptar los múltiples aspectos de sí mismo, incluyendo los buenos y los malos. Se siente bien acerca del pasado. Si el sujeto obtiene un bajo puntaje, indica que está desilusionado respecto de su vida pasada, le gustaría ser diferente de cómo es y se siente insatisfecho consigo mismo.
- 3) *Vínculos psicosociales*. Si posee un puntaje alto, el sujeto es cálido, confía en los demás, puede establecer buenos vínculos, tiene capacidad de empatía y es afectivo. En caso contrario, tiene pocas relaciones con los demás, es aislado, se siente frustrado en los vínculos que establece y no puede mantener compromisos con los demás.
- 4) *Autonomía*. Cuando puntúa alto, el sujeto puede tomar decisiones de modo independiente, es asertivo y confía en su propio juicio. Las puntuaciones bajas indican que el individuo es emocionalmente inestable, depende de los demás para tomar decisiones y le preocupa lo que piensan los otros.
- 5) *Proyectos*. Indica que tiene metas y proyectos en la vida, considera que la vida tiene significado y posee valores que hacen que su vida tenga sentido.

Las puntuaciones bajas indican que la vida carece de sentido y de significado, el sujeto tiene pocas metas y proyectos y no puede establecer propósitos. Estas 5 dimensiones están divididas en sus correspondientes ítems (Tabla 92).

*Tabla 92. Puntuación de las respuestas y dimensiones de la Escala BIEPS-A.*

DIMENSIONES BIEPS-J	ITEMS
Control de situaciones	2,11,13
Aceptación de sí mismo	2,11,13
Vínculos	5,7,8
Autonomía	4,9,12
Proyectos	1,3,6,10
PUNTUACIÓN	
En desacuerdo	1 punto
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2 puntos
De acuerdo	3 puntos

Los ítems de la escala están redactados en formato directo, obteniéndose la puntuación total de la suma de las puntuaciones asignadas a cada ítem. La escala no admite respuestas en blanco. En la Tabla 93 se muestran las puntuaciones directas y percentiles correspondientes a la Escala de Bienestar para Adultos.

*Tabla 93. Puntuaciones directas y percentiles correspondientes a la Escala de Bienestar para Adultos BIEPS-A.*

PUNTAJE DIRECTO	PERCENTIL
28	5
33	25
35	50
37	75
39	95

En puntuaciones inferiores al percentil 25 se considera que la persona posee un bajo nivel de bienestar psicológico en varias de sus áreas vitales. Un nivel de bienestar psicológico promedio se observa en puntuaciones mayores al percentil 50, indicando que el sujeto se siente satisfecho con distintos aspectos de su vida.

Las puntuaciones correspondientes al percentil 95 indican un alto nivel de bienestar, señalando que el sujeto se siente muy satisfecho con su vida en general.

La validez y fiabilidad de la escala ha quedado probada en distintos estudios (Casullo, Castro Solano, 2000; Domínguez, 2014).

#### **4.3.2.2. The Satisfaction with Life Scale (SWLS)**

(Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985).

Cabe señalar que esta escala ha sido descrita previamente en el Estudio 1, apartado 4.4.3. de esta tesis doctoral. Para facilitar la comprensión de la lectura de este apartado recordamos que esta escala mide el constructo de satisfacción vital. Consta de 5 ítems que se puntúan a través de una escala Likert de 1 a 5 puntos, siendo la puntuación máxima 25 puntos y la mínima 1 punto (Tabla 94). La puntuación total obtenida se divide en las siguientes categorías:

*Tabla 94. Rango de puntuaciones de la Escala de Satisfacción Vital (SWLS).*

Niveles	Puntuación
Muy insatisfecho	5 a 10 puntos
Insatisfecho	11 a 14 puntos
Neutro	15 puntos
Satisfecho	16 a 20 puntos
Muy satisfecho	21 a 25 puntos



Igualmente, el cuestionario recoge información de variables socio demográficas como la edad, el género, los años de experiencia docente, la etapa educativa en la que imparten docencia y titularidad del centro en el que desempeñan su actividad profesional.

#### **4.4.1. Procedimiento**

El proceso de investigación de este estudio empírico comenzó en el año 2016, estableciendo en un primer momento los parámetros del marco teórico y posteriormente procediendo al diseño de la metodología científica. Durante la primera fase de la investigación procedimos a la elaboración del cuestionario que incluye tanto las variables demográficas como las Escalas de Bienestar y Satisfacción vital. En una segunda fase nos pusimos en contacto con el profesorado a través de correo electrónico, en la que se solicitó la participación a docentes de diversas etapas educativas de la Comunidad de Madrid que aceptaron formar parte de la investigación voluntariamente. El tipo de muestreo utilizado fue un muestreo conglomerado, ya que la población seleccionada para la muestra constituye una agrupación natural (docentes). En una tercera fase se facilitó el cuestionario a los participantes en la muestra a través de un formulario que rellenaron de manera telemática. Participar en la investigación no proporcionó ningún tipo de gratificación en horario lectivo a los docentes y se garantizó la confidencialidad de los datos recogidos. Para analizar los datos obtenidos se utilizó el programa SPSS versión 26 para Windows, 2019.

#### **4.4. Resultados**

Los resultados que se exponen a continuación nos ofrecen el impacto que tienen las distintas variables estudiadas con respecto a la satisfacción vital y el bienestar subjetivo de los profesionales que se dedican a la docencia.

#### 4.4.1. Resultados de la Escala de Satisfacción Vital SWLS.

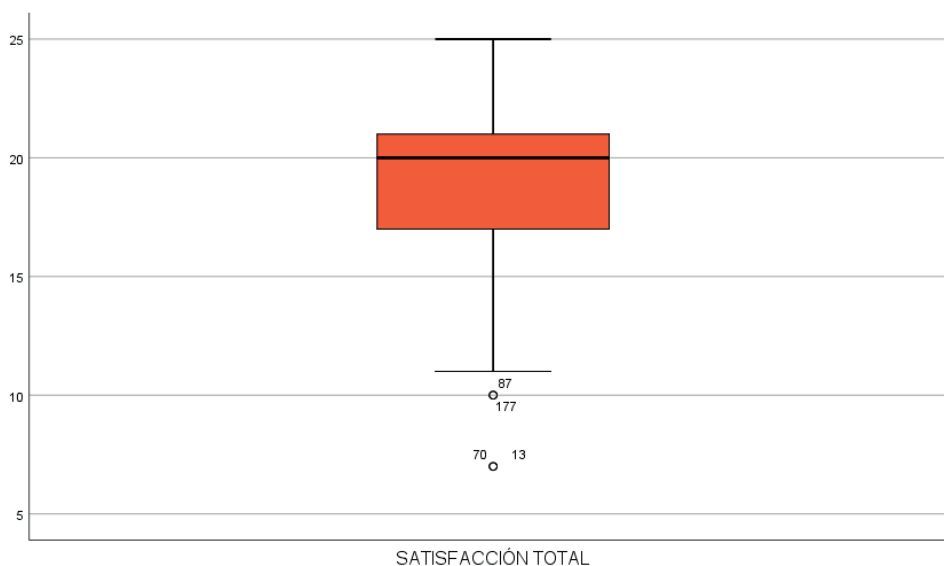
Para analizar los datos referentes a la satisfacción vital se procedió a realizar un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman la Escala SWLS.

La Escala de Satisfacción Vital SWLS ofrece una puntuación media de 19,15, alcanzando una puntuación máxima de 25 puntos y una puntuación mínima de 7 puntos, con una desviación típica de 3,55394 como se muestra en la Tabla 95.

*Tabla 95. Estadísticos descriptivos de la escala de satisfacción vital SWLS.*

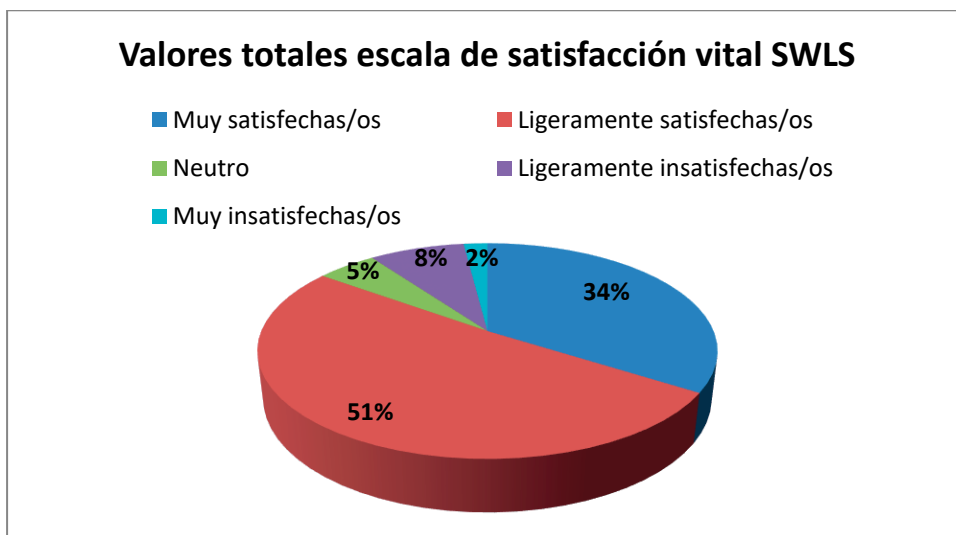
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Varianza
SATISFACCIÓN TOTAL	178	18,00	7,00	25,00	19,1573	3,55394	12,630
N válido (por lista)	178						

En la Figura 64 podemos apreciar en el diagrama de cajas que la mediana se sitúa en la puntuación 20.



*Figura 64. Diagrama de cajas. Puntuación total escala de satisfacción vital SWLS.*

Cuando se analizan las puntuaciones por rangos, se obtienen los siguientes resultados. Tal como podemos apreciar en la Figura 65 el 34% de los participantes se encuentran muy satisfechos con su vida, el 51% satisfechos, el 5% encuentran su grado de satisfacción vital de manera neutra, el 8% se encuentran insatisfechos y un 2% muy insatisfechos.



*Figura 65. Porcentaje de la puntuación total obtenida en la escala de satisfacción vital SWLS.*

Como se puede apreciar en la Tabla 96 el aspecto que demuestra mayor satisfacción es el recogido por el ítem 4 *“Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes”* (ver Figura 66) y el aspecto en el que los participantes puntúan más bajo con respecto a su satisfacción vital fue en el ítem 5 *“Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada”* (ver Figura 67).

Tabla 96. Estadísticos descriptivos Escala SWLS

		M	DT
ESCALA SWLS	1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea	3,76	0,802
	2. Las circunstancias de mi vida son muy buenas	3,81	0,806
	3. Estoy satisfecho con mi vida	3,93	0,800
	4. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	4,08	0,836
	5. Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	3,56	1,074

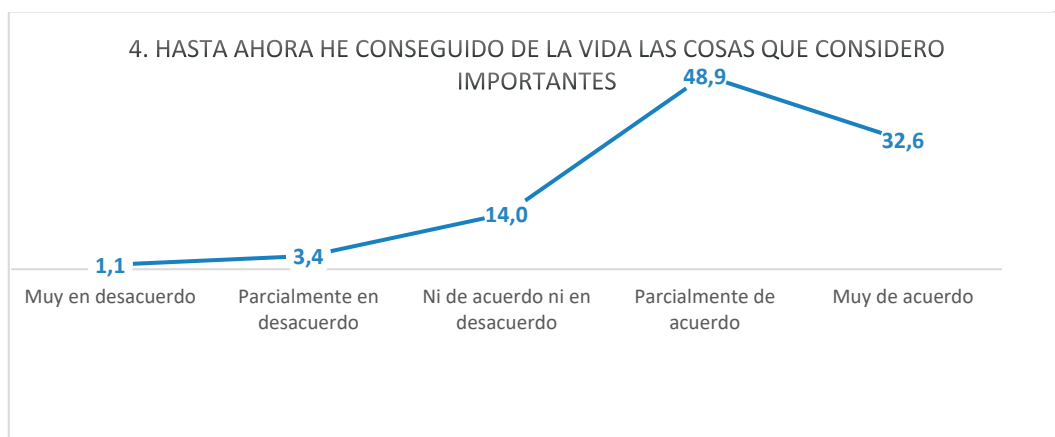


Figura 66. Ítem nº4 de la Escala SWLS. Mayor puntuación obtenida en la muestra.

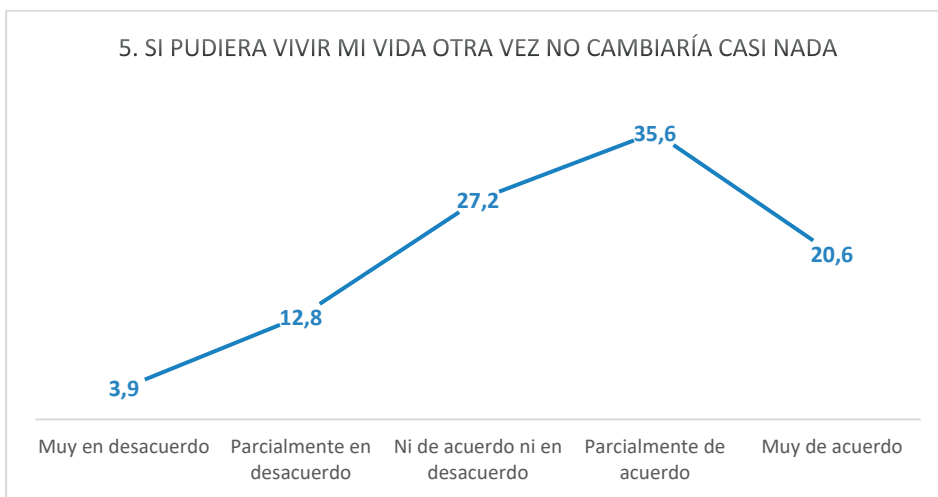


Figura 67. Ítem nº 5 de la Escala SWLS. Menor puntuación obtenida en la muestra.

En la Figura 68 podemos observar las puntuaciones de los y las participantes en la investigación agrupadas por las opciones de respuesta para cada uno de los ítems.

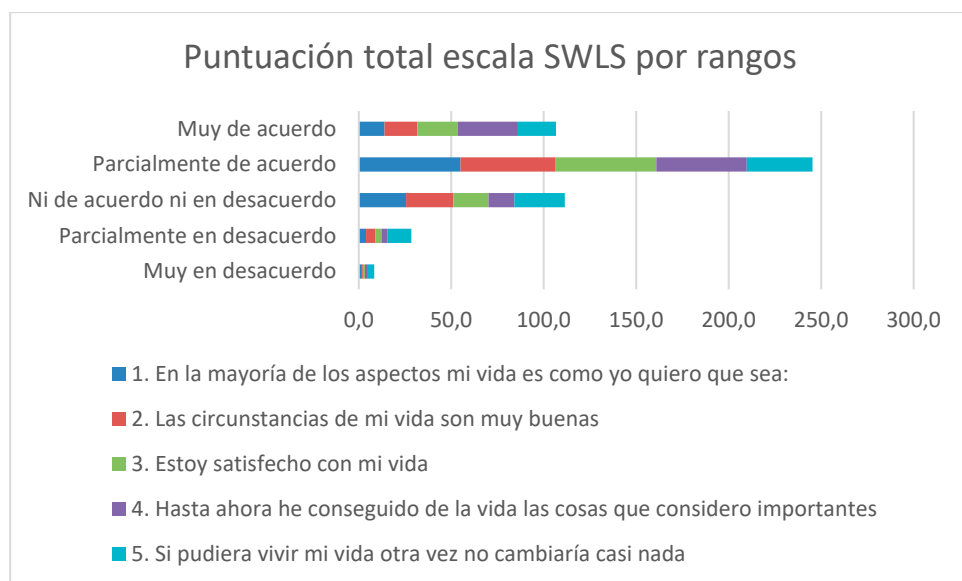
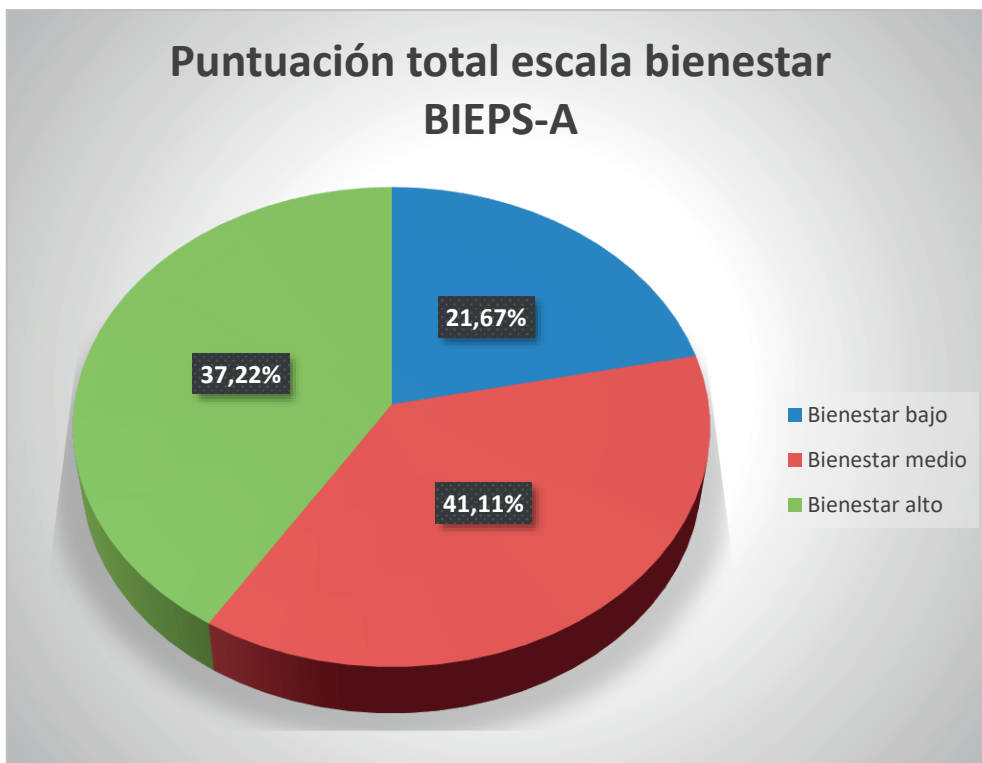


Figura 68. Clasificación de respuestas por rango para los distintos ítems.

#### 4.4.2. Resultados de la escala de Bienestar para Adultos BIEPS-A.

Los resultados de las puntuaciones globales obtenidas en la escala de bienestar subjetivo BIEPS-A indican como se muestra en la Figura 69, que el 21,6% de los y las participantes en el estudio perciben su bienestar como bajo, el 37,22% definen su bienestar como medio y un 41,11% percibe su bienestar como alto.



*Figura 69. Puntuaciones globales en la escala de bienestar BIEPS-A.*

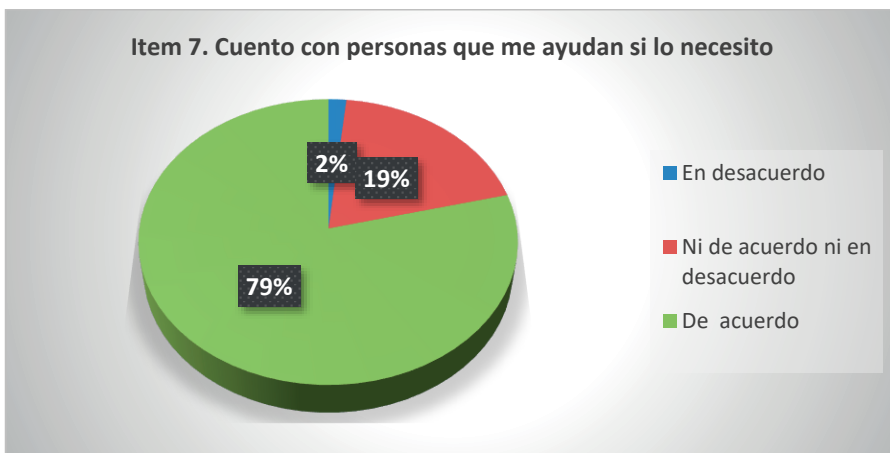
Con respecto a los resultados obtenidos de la escala de Bienestar, cuando se analizan las puntuaciones medias por rangos para cada uno de los ítems que conforman la escala BIEPS-A se obtienen los siguientes resultados reflejados en la Tabla 97.

*Tabla 97. Estadísticos descriptivos de la escala de bienestar BIEPS-A*

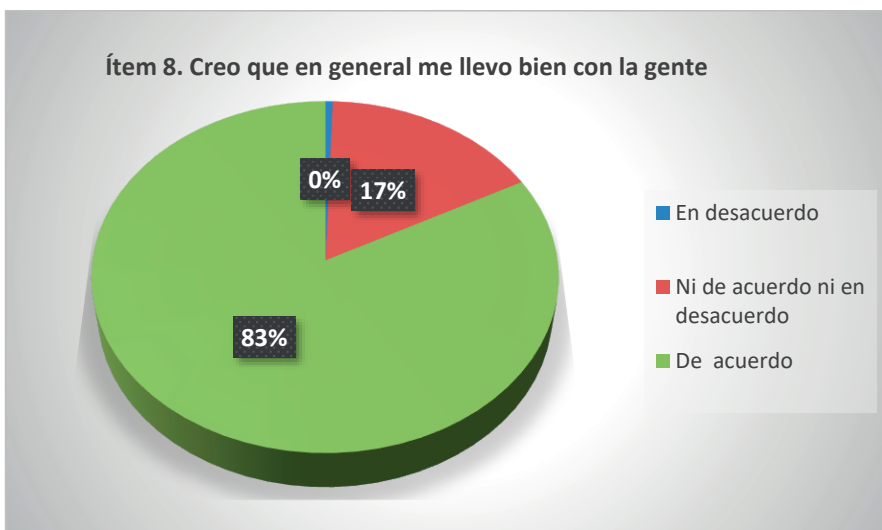
	N	Mí- nimo	Má- ximo	Me- dia	Desviación es- tándar
1.Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida:	180	1	3	2,67	0,527
2.Si algo me sale mal puedo aceptarlo o admitirlo:	180	1	3	2,63	0,529
3.Me importa pensar qué haré en el futuro:	180	1	3	2,57	0,589
4.Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas:	180	1	3	2,26	0,620
5.Generalmente caigo bien a la gente	180	1	3	2,49	0,554
6.Siento que puedo lograr las metas que me proponga	180	1	3	2,44	0,581
7.Cuento con personas que me ayudan si lo necesito:	180	1	3	2,77	0,459
8.Creo que en general me llevo bien con la gente:	180	1	3	2,82	0,398
9.En general hago lo que quiero, soy poco influenciable:	180	1	3	2,32	0,554
10.Soy capaz de pensar en un proyecto para mi vida:	180	1	3	2,72	0,476
11.Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar:	180	1	3	2,73	0,491
12.Puedo tomar decisiones sin dudar mucho:	180	1	3	2,17	0,675
13.Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias:	180	1	3	2,63	0,558
N válido (por lista)	180				

De la descripción de los datos obtenidos y como se puede apreciar en las Figuras 70 y 71 podemos destacar que los aspectos que reflejan mayor grado de bienestar subjetivo para el profesorado participante del estudio están relacionados con el ítem 8 “*Creo que en general me llevo bien con la gente*” y con el ítem 7 “*Cuento*

*con personas que me ayudan si lo necesito”, aunque cabe señalar que, en general, la puntuación obtenida en todos los ítems de la Escala de Bienestar fue alta.*



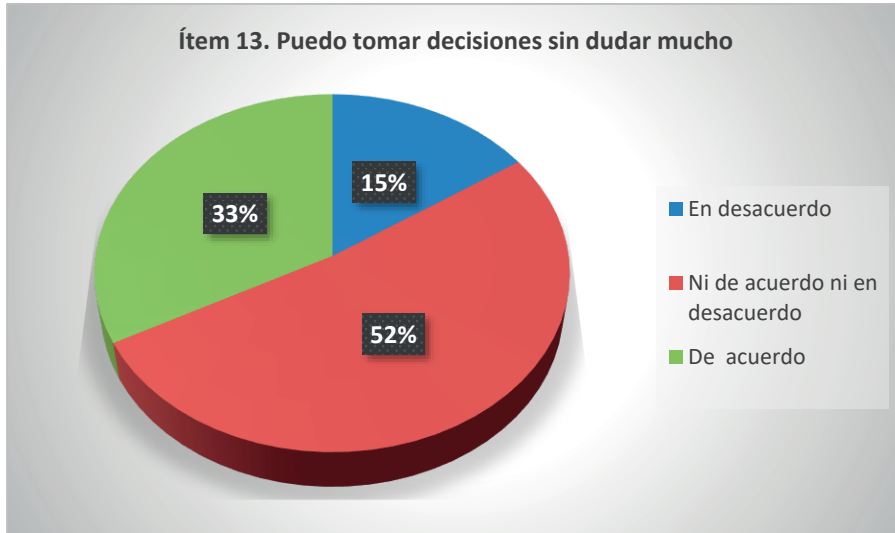
*Figura 70. Ítem 7 de la Escala BIEPS-A*



*Figura 71. Ítem 8 de la Escala BIEPS-A*

Por el contrario, como se observa en la Figura 72 el aspecto menos elegido fue el ítem 13 “*Puedo tomar decisiones sin dudar mucho*”





*Figura 72. Ítem 13 de la de la Escala BIEPS-A*

#### **4.4.3. Relaciones entre Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital**

En la Tabla 98 quedan reflejados los resultados de índices por variables, en la que podemos observar que, con respecto a la edad, la franja que muestra más satisfacción vital y bienestar es en aquellos docentes de 61 años o más. Con respecto al género, las mujeres revelan mayor satisfacción mientras que los resultados recogen mayor bienestar en los hombres. Si tenemos en cuenta los años de experiencia docente, el mayor índice de bienestar aparece en aquellos profesionales que cuentan entre 11 y 21 años de experiencia docente, encontrando los mismos resultados con respecto al índice de bienestar. En cuanto a la etapa educativa en la que los participantes muestran una mayor satisfacción y bienestar fue la universitaria, y con respecto a la titularidad del centro en el que imparten docencia, los participantes que muestran un mayor índice de bienestar y satisfacción fueron aquellos que trabajan en centros de titularidad pública y los que menos en centros de titularidad privada.

*Tabla 98. Resultado de estadísticos descriptivos de índices satisfacción y bienestar clasificados por variables demográficas.*

		Índice Satisfacción	Índice Bienestar
		M	M
Edad	De 20 a 30 años	3,60	2,55
	De 31 a 40 años	3,80	2,48
	De 41 a 50 años	3,93	2,62
	De 51 a 60 años	3,72	2,55
	De 61 o más años	4,65	2,64
Género	Hombre	3,80	2,58
	Mujer	3,84	2,54
Años de experiencia docente	De 1 a 10 años	3,77	2,51
	De 11 a 20 años	3,92	2,62
	21 o más años	3,79	2,54
Etapas educativas en que imparte docencia	Educación Infantil y Primaria	3,79	2,54
	Educación Especial	3,81	2,56
	Educación Secundaria Obligatoria	3,66	2,52
	Bachillerato	3,96	2,55
	Formación Profesional	3,99	2,56
	Universidad	4,07	2,69
Titularidad del Colegio/IES	Privada	3,20	2,41
	Privada/Concertada	3,81	2,57
	Pública	3,87	2,56

Los resultados obtenidos muestran una correlación significativa del 0,547\*\* entre las puntuaciones globales obtenidas en la Escala de Bienestar BIEPS-A y la Escala de Satisfacción Vital SWLS (ver Tabla 99). De lo que podemos concluir que aquellas personas que perciben de manera subjetiva su bienestar como alto, también tienen un grado de satisfacción vital elevado.

*Tabla 99. Correlación de Pearson entre las puntuaciones totales obtenidas en la escala de bienestar BIEPS-A y la escala de satisfacción vital SWLS*

	Índice Bienestar	Índice Satisfacción
Índice Bienestar		,547**
Índice Satisfacción	,547**	

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Por otra parte, como podemos apreciar en la Tabla 100, se muestran las correlaciones significativas entre los distintos ítems de la Escala de Satisfacción Vital SWLS y la puntuación total obtenida en la Escala de Bienestar BIEPS-A. Según los resultados obtenidos, los aspectos de la satisfacción vital que influyen más a la hora de determinar el grado de bienestar subjetivo son: “*Estoy satisfecho con mi vida*” (ítem 3) y “*Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes*” (ítem 4).

Tabla 100. Correlaciones entre las variables de la SWLS y la puntuación total de la escala de bienestar BIEPS-A.

	1	2	3	4	5
1.En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea	,543**				
2.Las circunstancias de mi vida son muy buenas	,643**				
3.Estoy satisfecho con mi vida	,742**	,675**			
4.Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	,611**	,543**	,676**		
5.Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	,601**	,456**	,545**	,554**	
Total Bienestar	,445**	,379**	,512**	,469**	,390**

Con respecto a las correlaciones entre las variables de la escala de bienestar BIEPS-A y la puntuación total obtenida en la Escala de Satisfacción SWLS, a la vista del patrón correlacional de la Tabla 101 observamos que todos los ítems de la escala de bienestar muestran una correlación significativa con respecto a la puntuación total obtenida en la escala de satisfacción vital, excepto el ítem 5 “*Generalmente caigo bien a la gente*” y el ítem 12 “*Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar*”.

Tabla 101. Correlación entre los ítems de la escala de bienestar BIEPS-J y la escala de satisfacción SWLS.

	BIEPS-A ITEM 1	BIEPS-A ITEM 2	BIEPS-A ITEM 3	BIEPS-A ITEM 4	BIEPS-A ITEM 5	BIEPS-A ITEM 6	BIEPS-A ITEM 7	BIEPS-A ITEM 8	BIEPS-A ITEM 9	BIEPS-A ITEM 10	BIEPS-A ITEM 11	BIEPS-A ITEM 12	BIEPS-A ITEM 13
SWLS ITEM 1	,378*	,179**	-,069	,230**	0,98	,222*	,394*	0,38	,288*	,286*	,174**	,305**	0,397**
SWLS ITEM 2	,218*	,300**	,245**	,318**	0,03 <sub>1</sub>	,360**	,164*	,249*	,164*	,157*	0,000	,169*	,300**
SWLS ITEM 3	,331*	,444**	,323**	,448**	0,03 <sub>1</sub>	,402**	,229*	,316*	,229*	,308*	-,0127	,280**	,444**
SWLS ITEM 4	,319*	,417**	,306**	,332**	0,01 <sub>0</sub>	,295**	,272*	,316*	,272*	,301*	-,0101	,241**	,417**
SWLS ITEM 5	,347*	,299**	,296**	,272**	0,02 <sub>6</sub>	,350**	,169*	,214*	,169*	,212*	-,0104	0,11 <sub>4</sub>	,299**

Para determinar cuál era la correlación entre las dimensiones de la escala de bienestar y las distintas variables del cuestionario demográfico realizamos una correlación de Pearson cuyos resultados quedan reflejados en la Tabla 102. El análisis de datos reveló que las variables demográficas de edad y años de experiencia docente correlacionan de manera positiva con las dimensiones de aceptación y autonomía de la escala BIEPS-A, lo que nos indica que los participantes de mayor edad y con más años de experiencia profesional tienen una mayor capacidad de tomar decisiones de manera independiente y asertiva y se sienten bien acerca de su pasado. Asimismo, la dimensión autonomía correlaciona positivamente con la variable de edad, de lo que podemos concluir que estas variables influyen en que

las personas puedan tomar decisiones de manera independiente y asertiva, confiando en su propio criterio.

*Tabla 102. Correlación entre las dimensiones de la Escala BIEPS-A y las variables demográficas.*

	Aceptación	Vínculos	Autonomía	Proyectos
Edad	,190*	-,031	z,213**	-,071
	,011	,677	,004	,346
	180	180	180	180
Género	-,023	-,005	-,057	-,081
	,761	,946	,448	,278
	180	180	180	180
Años de experiencia docente	,113	,024	,187*	-,065
	,131	,747	,012	,389
	180	180	180	180
Etapa docencia	-,053	,086	,020	,071
	,482	,253	,788	,344
	179	179	179	179
Titularidad del Colegio/IES en el que trabaja	,145	-,047	,119	-,101
	,052	,528	,111	,175
	180	180	180	180

Con respecto a los análisis estadísticos realizados para obtener la correlación entre la escala de satisfacción vital y las distintas variables del cuestionario demográfico realizamos una correlación de Pearson cuyos resultados quedan reflejados en la Tabla 103. El análisis de datos reveló que las variables demográficas de edad y titularidad de centro correlacionan de manera positiva con los ítems 3 y 4 respectivamente: “Estoy satisfecho/a con mi vida” y “Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes” de la escala de satisfacción SWLS, lo que nos indica que tanto la edad como el la titularidad del centro en el que se desempeñan los y las participantes su labor profesional influye de manera significativa en su nivel de satisfacción vital.

*Tabla 103. Correlación entre las dimensiones de la escala SWLS y las variables demográficas.*

	1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea	2. Las circunstancias de mi vida son muy buenas	3. Estoy satisfecho con mi vida	4. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	5. Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada
Edad	,083	,083	,160*	,239**	,012
Género	,069	-,025	-,030	,067	,021
Años de experiencia docente	,023	-,018	,096	,119	-,044
Etapas de docencia	,083	,018	-,018	-,064	,049
Titularidad del Centro	,130	,119	,156*	,113	,055

## **TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## CAPÍTULO 5. Discusión y conclusiones finales

El objetivo principal de esta investigación parte de la necesidad de otorgar a nuestra realidad educativa de un enfoque holístico e integrador, otorgando un peso específico a factores como la inteligencia emocional, el bienestar y la satisfacción vital dentro del ámbito académico. La investigación se divide en dos estudios, uno dirigido al alumnado incluyendo el constructo de la inteligencia emocional y la medida de la adaptación social a través del uso del test de sensibilidad a las interacciones sociales (T.E.S.I.S.) y la influencia de estos factores en el rendimiento académico del alumnado. Por otra parte, pero manteniendo como contexto el ámbito educativo, se realiza un segundo estudio empírico cuya finalidad es medir el índice de bienestar y el grado de satisfacción vital de los docentes y la influencia que tienen en ambos factores los años de experiencia docente, la edad, el género, la titularidad del centro y la etapa educativa en la que se imparte la docencia. Los resultados de los distintos test y escalas utilizados en la investigación ponen de manifiesto la necesidad de incluir los aspectos emocionales como variable determinante para la mejora de la calidad educativa.

Comenzaremos por aclarar que durante los primeros años del siglo XXI los cambios en el sistema educativo español han sido significativos, desde la promulgación de sucesivas leyes hasta la elaboración de informes que tienen como referencia un marco común europeo (Bohlinger, 2008), quedando explícita la necesidad de reformular el sistema educativo para que este se adapte a los contextos y entornos cambiantes a múltiples niveles: sociodemográfico, cultural, económico, político, tecnológico, etc. Cuando se hace referencia al rendimiento académico y al proceso de enseñanza-aprendizaje en numerosas ocasiones se obvia el componente emocional y los cambios a los que está sometido el alumnado en esa etapa de su desarrollo vital. Conceptos como el fracaso académico, desde la enseñanza obligatoria y con perspectivas a la incorporación a una formación profesional o al

mundo universitario, adquieren especial relevancia. Partiendo de la necesidad de evaluar el proceso de enseñanza- aprendizaje, Jiménez y López (2009) refieren que poseer una buena capacidad a nivel intelectual no siempre corresponde con unos buenos resultados académicos. Esto pone de manifiesto que el rendimiento académico tiene un claro componente multifactorial que debe ser atendido y contemplado desde el sistema educativo, puesto que en muchas ocasiones las herramientas e instrumentos de evaluación que se utilizan no están desarrolladas para evaluar al alumnado de una manera integradora y holística, contemplando distintos ámbitos y contextos.

El propósito del primer estudio empírico de esta investigación ha consistido en analizar la relación existente entre los constructos de inteligencia emocional, bienestar subjetivo, satisfacción vital y rendimiento académico en estudiantes de 3º y 4º en la etapa de educación secundaria obligatoria. De los resultados obtenidos podemos concluir lo siguiente:

Con respecto al objetivo planteado acerca de establecer un índice de inteligencia emocional para la muestra seleccionada, las puntuaciones globales del test de inteligencia emocional MSCEIT, indican que un alto porcentaje del alumnado se encuentra en el rango de categoría de competente, lo que según Extremera y Fernández-Berrocal (2013) les proporciona herramientas para desarrollar una mejor salud física y psicológica, saber gestionar mejor sus problemas emocionales, así como padecer un menor número de síntomas físicos, menos niveles de ansiedad, depresión, ideación e intento de suicidio, somatización, estrés social y una mayor utilización de estrategias de afrontamiento positivo para solucionar problemas.

Las puntuaciones más altas obtenidas en el test de inteligencia emocional se obtuvieron en la rama de percepción emocional, lo que les permite reconocer como se siente un individuo y las personas que tiene alrededor, son capaces de percibir

y expresar sentimientos, así como la habilidad para utilizar la información de su experiencia emocional para resolver problemas de forma creativa. Por el contrario, las puntuaciones más bajas se registraron en el área estratégica, lo que indica que tienen un deficiente manejo emocional y deben desarrollar este aspecto para tomar mejores decisiones y de una manera más reflexiva, cuestión lógica por otra parte, ya que la población objeto de estudio son adolescente en proceso de maduración y crecimiento.

Se hallaron diferencias significativas en las ramas de Facilitación emocional y Manejo emocional, lo que indica que las chicas y los chicos que participaron en la investigación utilizan mejor la información de su experiencia emocional y tienen mayor capacidad para la resolución de problemas lo que facilita que puedan tomar mejores decisiones y de una manera más reflexiva.

Existen diferencias significativas con respecto al alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo. Tal y como se había planteado en una de las hipótesis iniciales, el alumnado con necesidades educativas especiales puntuó más bajo en el test de inteligencia emocional MSCEIT, mientras que el alumnado de altas capacidades puntuó entre las categorías de competente y experto en el 100% de los casos.

Los resultados obtenidos por las chicas y chicos participantes en el estudio empírico demostraron que los estudiantes que tienen más habilidades de tipo emocional, y que por lo tanto puntuaron más alto en el test de inteligencia emocional MSCEIT, obtienen mejores resultados académicos en la mayoría de las asignaturas. Estos hallazgos son similares a los obtenidos por los estudios) en los que se concluye que existe una correlación positiva entre rendimiento académico y altos niveles de inteligencia emocional (Acosta y Clavero, 2017; Villar y Muñoz ,2017; Katltenbrunner y Vallejos, 2019). Por otra parte, no están en la misma línea que los encontrados en otras investigaciones en las que los resultados muestran que

el rendimiento académico no es directamente proporcional a la inteligencia emocional de los estudiantes (Benítez, 2017; Huemura, 2018). Las diferencias de género quedan reflejadas en las distintas ramas del test de inteligencia emocional, quedando de manifiesto que las mujeres participantes en el estudio poseen una mayor habilidad para priorizar los procesos cognitivos básicos, focalizando la atención en lo que es realmente importante, haciendo uso de la creatividad para que las emociones actúen de manera positiva sobre el razonamiento y el procesamiento de la información. Asimismo, son capaces de comprender las señales emocionales, etiquetarlas y agruparlas en distintas categorías de sentimientos de manera anticipatoria, facilitando el proceso de reconocimiento de emociones secundarias que intervienen de manera frecuente en las relaciones interpersonales, pudiendo determinar estados transicionales de ánimo, así como la aparición de sentimientos contradictorios o simultáneos. Las mujeres también puntuaron más alto en la dimensión de regulación emocional del test de inteligencia emocional MSCEIT, por lo que podemos concluir que tienen más capacidad para reflexionar acerca de los sentimientos, independientemente de si estos son negativos o positivos, y en base a esta información poder regular las emociones propias y ajenas, minimizando las negativas y potenciando las positivas. Las investigaciones de Pulido y Herrera coinciden en esta aseveración, concluyendo que las chicas obtienen puntuaciones más elevadas que los chicos en las distintas áreas del test MSCEIT. Los resultados aportados por Merchán, Morales, Martínez y Gil (2018) concluyen que existen diferencias significativas con respecto al género no tanto en las dimensiones como en el papel explicativo del afecto y no existen esas diferencias con respecto a la percepción que tienen de sus habilidades emocionales. Otras investigaciones como la de Sánchez-García, Sánchez-Alvarez, Extremera y Fernández Berrocal (2013) hallaron diferencias significativas con respecto al género, puntuando las mujeres más alto en la totalidad del test, pero de manera significativa

en las tareas de *Caras y Dibujos*, pertenecientes a la rama de percepción emocional por lo que podemos concluir que, según los resultados obtenidos en este estudio, que las mujeres poseen una mayor habilidad para percibir y comprender las emociones.

Desde un punto de vista de la mejora de la calidad educativa, podemos observar en los resultados que asignaturas como Educación Física, Educación Plástica y Visual y la materia de Música correlacionan de manera positiva con elevadas puntuaciones en inteligencia emocional en el test MSCEIT. Desde esta perspectiva y atendiendo a lo que escribe López Cassá (2005), la tendencia dentro del contexto educativo debe ir dirigida al desarrollo integral del alumnado, concediendo a las capacidades afectivas y emocionales la misma importancia que a las cognitivas. Consideramos por lo tanto estos aspectos como indispensables para el desarrollo de todas las capacidades y competencias que se deben fomentar desde el ámbito educativo en todas las etapas, pero con especial relevancia en la etapa adolescente.

Podemos concluir que la Inteligencia Emocional está formada por un conjunto de habilidades y capacidades que dependen tanto de componentes emocionales como cognitivos (Rivers, Brackett, Reyes, Mayer, Caruso, Salovey, 2012). Educar en las emociones debería ser por lo tanto una tarea imprescindible en el ámbito educativo, proporcionando así a los estudiantes una educación integral y holística. Según las últimas investigaciones realizadas con la mejora de la calidad educativa y sus implicaciones con respecto al compromiso social “es necesario que exista una investigación comprometida que aborde temáticas que contribuyan a una educación transformadora” (Torrecilla e Hidalgo, 2017) y este debería ser el debate con respecto a los futuros cambios educativos.

Pasamos ahora a analizar los resultados obtenidos en el ámbito del bienestar. Los datos recogidos de la escala de bienestar para adolescentes BIEPS-J indican que

un alto porcentaje (35,91%) del alumnado de 3º y 4º de la E.S.O. tiene una percepción subjetiva de su estado de bienestar bajo, sobre todo en las dimensiones de vínculos y aceptación social. Estas puntuaciones pueden deberse a la etapa vital en la que se encuentran, formando parte de su proceso de maduración y coincidiendo con la literatura científica aportada por estudios previos (Casullo, 1998).

Con respecto a la variable de género, aunque la percepción de bienestar de las chicas fue ligeramente superior a la de los chicos participantes en la investigación, no se hallaron diferencias significativas en los resultados, así como tampoco se encontraron dichas diferencias en las variables de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, país de origen o el curso escolar. Por el contrario, estas diferencias sí fueron significativas para aquellos estudiantes que habían repetido curso, cuyo índice de bienestar subjetivo percibido era más bajo que para aquellos estudiantes que no habían repetido curso. Según estudios de la OCDE (2014) los repetidores suelen tener problemas para contar con ayuda temprana y con oportunidades eficaces de recuperación y tienen mayores probabilidades de presentar absentismo y falta de puntualidad a los centros escolares, por lo que todos estos factores influyen de manera determinante en su grado de bienestar tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Todos estos resultados están avalados por las investigaciones científicas relativas a la importancia del clima escolar y su relación con la salud mental. Estudios como los de Cohen y Geier, 2010; Wang y Degoll (2016), evidencian que los y las adolescentes que perciben como seguro su ámbito escolar obtienen mejores resultados en cuanto a sus aprendizajes y desarrollan hábitos de vida más saludables, lo que demuestra que el clima escolar está directamente relacionado con variables afectivas, conductuales y académicas, encontrando relaciones significativas entre las relaciones positivas entre iguales y los adultos en la escuela con la salud, los resultados académicos, conductuales y afectivos de la población adolescente.

Por otra parte, también podemos concluir que hay un número elevado de adolescentes que no se sienten seguros en su centro escolar, (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013), lo que afecta a sus resultados académicos, conductuales y psicológicos.

Atendiendo a la relación de la salud mental con el bienestar en población infantil y adolescente y analizando la literatura científica, los estudios demuestran que las intervenciones con un enfoque integral y planificación a largo plazo realizadas en el contexto educativo tienen efectos positivos en la salud mental y el bienestar de la población infantil y adolescente (Barry, Clarke, Jenkins y Patel, 2013). Queda demostrado por lo tanto que las estrategias de intervención psicosocial deben estar dirigidas a la población infantojuvenil en su totalidad y no únicamente a aquella que se encuentre en riesgo de exclusión social (Baker-Hennigham, Belfer, Conti, Ertem, Omigbodun, Rohde, Srinath, UlkueryRahman, 2011).

Atendiendo a los resultados obtenidos en la escala de satisfacción vital SWLS, podemos concluir que el 50% del alumnado tiene un índice de satisfacción vital muy elevado, situándose en la categoría de “muy satisfecha/satisfecho”. Se encontraron diferencias significativas con respecto a la variable de género, puntuando las chicas significativamente más alto que los chicos en esta escala, coincidiendo estos resultados con estudios previos (Pavot y Diener, 1993).

Otro de los aspectos relevantes a estudiar en la investigación fue la sensibilidad social, es decir, la habilidad para sentir, percibir y responder de forma conveniente en situaciones personales, interpersonales y sociales (Bernieri, 2001). Los resultados obtenidos nos indican que una gran parte del alumnado (68%) puntuaron en la categoría de *sensible*, lo que indica que son capaces de elaborar una correcta percepción de las emociones de los demás. Los resultados indican que existen diferencias significativas con respecto al género, ya que los alumnos puntuaron

más bajo en el test que las alumnas, apoyados estos resultados por investigaciones previas (Buck, 1985; Brody, Lesly y Hall, 2010; Gallois y Callan, 1986; Rotter y Rotter, 1988). En este caso la variable repetición de curso supuso un factor positivo, ya que aquellos estudiantes que habían repetido curso en alguna ocasión puntuaron más alto en el test, esto puede deberse a que tienen más edad y por lo tanto tienen una mayor experiencia y conocimiento que sus compañeras y compañeros de aula.

Las correlaciones entre inteligencia emocional, bienestar subjetivo y satisfacción vital con respecto al rendimiento académico, se producen en todas las materias. Cabe destacar que todas las materias correlacionan de manera positiva con los constructos anteriormente mencionados, lo que indica que debemos considerar igual de importantes todas las materias y no únicamente las denominadas instrumentales, como ha sido tradicionalmente.

Estas diferencias se hacen aún más evidentes con respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que percibe su satisfacción vital en un grado significativamente inferior al resto de sus compañeros y compañeras de clase. Como apunta Bisquerra (2012), se necesita que el término inclusividad trascienda lo ideológico y se le preste atención a la psicopedagogía de las emociones, atendiendo entre otros aspectos a la diversidad.

Por último, atendiendo a los datos obtenidos en la correlación de las puntuaciones totales de cada uno de los tests y escalas utilizados en el estudio 1, podemos concluir que puntuaciones elevadas en inteligencia emocional y satisfacción vital correlacionan de manera positiva con puntuaciones elevadas en rendimiento académico. No ocurre igual con los constructos de percepción subjetiva del bienestar y sensibilidad a las interacciones sociales, lo que nos indica que alumnos y alumnas con un rendimiento académico bueno pueden no experimentar una percepción subjetiva de alto bienestar, o haciendo la lectura contraria, estudiantes que



tengan una buena percepción de su bienestar y con sensibilidad para interpretar interacciones sociales no siempre obtienen un buen rendimiento académico.

Por lo tanto, podríamos concluir que en la adolescencia se produce un desarrollo como consecuencia de las relaciones entre los individuos y su entorno, un proceso continuo e interactivo que produce una reestructuración bidireccional. Es en esa reestructuración a nivel educativo, en la que los aspectos emocionales no pueden permanecer ajenos. En vista de la complejidad que supone este proceso adquiere aún más importancia el hecho de proporcionarles herramientas de inteligencia emocional que les permitan manejarse en la transición a siguientes etapas vitales y educativas.

Las y los adolescentes se enfrentan a cambios continuos pero progresivos y en la mayoría de las ocasiones los superan estableciendo buenas relaciones con sus familias, profesorado e iguales, en este estudio se muestra que en determinadas ocasiones este desarrollo se produce de una manera rápida que genera tensiones conllevando algunas conductas de riesgo (Caviola, Maninno, Savlescu y Faullmüller, 2014). Desde el ámbito educativo y a través de los programas de inteligencia social y emocional, se pueden y deben desarrollar líneas de actuación preventivas.

Con respecto al segundo estudio empírico relacionado con el bienestar y grado de satisfacción del profesorado cabe destacar que durante mucho tiempo el éxito del desempeño de los docentes ha estado vinculado a los resultados académicos del alumnado. Desde esta investigación la propuesta es la de analizar qué otros factores influyen en el desempeño profesional de quienes se dedican a la docencia.

El objetivo del segundo estudio empírico consistía, por lo tanto, en explorar la influencia que determinadas variables relacionadas con el ámbito laboral del docente tienen sobre el bienestar psicológico y el grado de satisfacción de las personas

que ejercen esta profesión. Como se comentó en el marco teórico, esta hipótesis surge del modelo interaccionista, que considera que el bienestar subjetivo depende de las características del entorno y de las características personales del sujeto. Los datos empíricos confirman que bienestar subjetivo y satisfacción vital correlacionan positivamente, lo que nos lleva a decir que aquellos docentes que se sientan satisfechos con su vida también experimentarán un alto grado de bienestar subjetivo. Asimismo, los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que el bienestar psicológico de los participantes se asocia a factores como tener buenas relaciones con las personas de su entorno, contar con ayuda en caso de necesitarla, tener un proyecto vital, realizar un proceso de toma de decisiones efectivo y encarar los problemas de la vida diaria de manera resolutiva. Los aspectos que reflejan una mayor satisfacción vital están relacionados con la consecución de objetivos vitales y la posibilidad de cambiar algunos aspectos de su vida.

Los resultados de la escala de satisfacción nos muestran que el aspecto que ofrece mayor satisfacción es el recogido por el ítem *“Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes”*. Por el contrario, el aspecto en el que los participantes puntuaron más bajo con respecto a su satisfacción vital fue *“Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada”*.

Con respecto a la escala de bienestar, los aspectos que reflejan mayor bienestar para los participantes del estudio fueron: *“Creo que en general me llevo bien con la gente”* y *“Cuento con personas que me ayudan si lo necesito”*, que corresponden a la dimensión de vínculos psicosociales de la escala de bienestar. Las puntuaciones altas en esta dimensión corresponden a personas que tienen capacidad para confiar en los demás y disponen de la habilidad de generar empatía y respeto. Por el contrario, el aspecto menos elegido fue *“Puedo tomar decisiones sin dudar mucho”* y *“En general hago lo que quiero, soy poco influenciable”* que corresponden a las dimensiones de Aceptación y Control respectivamente. Puntuaciones bajas

en estas escalas indican que pueden presentar dificultades para manejar aspectos de la vida diaria y opinan que sus actitudes tienen escasa influencia en el entorno y en algunas ocasiones tienen sensación de insatisfacción.

Los resultados obtenidos tras el análisis correlacional nos revelan que las variables demográficas de edad y años de experiencia docente correlacionan de manera positiva con las dimensiones de aceptación y autonomía de la escala de bienestar, lo que nos indica que los participantes con mayor edad y que cuentan con más años de experiencia docente, son capaces de tomar decisiones de manera independiente y asertiva y se sienten bien acerca de su pasado, son personas asertivas y confían en su propio juicio.

Atendiendo a los resultados obtenidos de la correlación entre las distintas variables sociodemográficas objeto de estudio y los ítems de la escala de satisfacción vital, observamos que existe una correlación positiva entre los ítems 3 y 4 respectivamente, *“Estoy satisfecho/a con mi vida”* y *“Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes”*. Estos ítems correlacionan de manera significativa con las variables edad y titularidad del centro donde se desempeña la labor profesional.

Por otra parte y atendiendo a las variables sociodemográficas, los resultados de los índices de bienestar y satisfacción vital de la investigación nos muestran que los sujetos con más satisfacción vital y bienestar tienen 61 años o más. Con respecto al género, las mujeres revelan mayor satisfacción mientras que los resultados recogen mayor bienestar en los hombres. El mayor índice de bienestar y satisfacción se registra en aquellos profesionales que cuentan entre 11 y 21 años de experiencia docente y que imparten docencia en la etapa universitaria. Por último, cabe destacar que los participantes que mostraron un mayor índice de bienestar y satisfacción fueron aquellos que trabajan en centros de titularidad pública.

Los índices más bajos de satisfacción vital y bienestar aparecen asociados a mujeres de 20 a 30 años, que imparten docencia en Educación Secundaria Obligatoria en centros de titularidad privada.

Por lo tanto y atendiendo a los datos expuestos con anterioridad, en respuesta a la hipótesis de trabajo acerca de la influencia de determinadas variables demográficas en el bienestar subjetivo y la satisfacción vital del profesorado, podemos concluir que la satisfacción vital correlaciona de manera significativa con la edad, y la titularidad del centro, no así con el género y la etapa en la que se imparte docencia. En relación al bienestar subjetivo podemos señalar que existen correlaciones significativas con respecto a la edad y los años de experiencia docente, no encontrando estas correlaciones en la etapa en la que se imparte docencia, género o titularidad del centro educativo.

En vista de los resultados obtenidos en la investigación se considera necesario que los docentes se formen en habilidades emocionales, afectivas y sociales para poder actuar como modelos de aprendizaje socioemocionales y lograr así un desarrollo integral del alumnado (Extremera y Fernández Berrocal 2004; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Según Bazarra, Casanova y Ugarte (2004) el profesorado consigue mantener la ilusión y el valor hacia su trabajo, pese a las circunstancias en las que lo desarrollan. La tendencia debería ser mejorar las habilidades y capacidades docentes en un sentido cada vez más amplio e integrador, incorporando las emociones al proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, y teniendo en consideración el tamaño de la muestra, resultaría interesante ampliar el número de participantes en posteriores investigaciones a otras Comunidades Autónomas incluso a otros países, para poder establecer si existen diferencias socioculturales significativas con respecto a la influencia de las variables demográficas analizadas en esta investigación.

Por último y como reflexión final acerca de esta tesis doctoral, me gustaría contextualizar los acontecimientos ocurridos durante los últimos meses con respecto a la crisis del Covid-19 y su influencia en el tema de estudio que nos ocupa. Términos como pandemia o confinamiento, que nunca habían estado presentes en nuestro vocabulario, se han convertido en una realidad cotidiana. Nos hemos acostumbrado a pronunciar “nueva normalidad” cuando la frase en sí misma es un oxímoron, una contradicción. La situación vivida a partir de esta crisis global (llamarla crisis sanitaria sería anecdótico) ha evidenciado, aún más, las carencias y dificultades del sistema educativo actual, obligándonos como docentes a poner en marcha una estrategia improvisada, falta de herramientas y en la mayoría de las ocasiones con un coste físico y emocional. No ha sido muy distinto para el alumnado, estudiantes saturados de trabajos, brecha digital, falta de recursos, pérdida de relaciones sociales. La incertidumbre de tiempos venideros debería llevarnos a nuevos planteamientos educativos desde todos los niveles: institucional, formativo, de contenidos, etc. Esta situación nos ha demostrado que las herramientas y el enfoque educativo actual está obsoleto, no sirve para atender necesidades tan básicas como el bienestar y la satisfacción del alumnado y el profesorado, aspectos indispensables que deberían ser prioritarios en la línea de actuación de las políticas educativas.

### **5.1. Limitaciones y futuras líneas investigación**

En este apartado haremos un repaso de las limitaciones y dificultades encontradas a lo largo de este periodo de investigación. Una de ellas ha sido principalmente y como se ha mencionado en apartados anteriores, la dificultad de encontrar instrumentos válidos y fiables para la medición de todos los constructos. Trabajos como los de Carney y Harrigan (2003) han puesto en evidencia las pobres correlaciones que existen entre las pruebas de ejecución existentes y criterios externos u otros métodos de evaluación (Barraca, Fernández-González y Sueiro, 2008). Otra de las

dificultades encontradas con respecto a los instrumentos de medida fue la carencia de test y escalas que nos proporcionen una medición de habilidad de Inteligencia Emocional en población adolescente. Las versiones existentes, como el MSCEIT YRV (Mayer, Salovey y Caruso, 2013) no se encuentra adaptada al castellano. Una de las pocas herramientas disponibles en castellano es el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA) (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera y Extremera, 2015), una nueva medida de habilidad para evaluar la inteligencia emocional (IE), con el ajuste personal y escolar en adolescentes españoles. Este instrumento está basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997).

En segundo lugar, la muestra utilizada para ambos estudios ha sido reducida. En el caso del primer estudio con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de 3º y 4º curso sería deseable ampliar la muestra tanto a niveles educativos inferiores como superiores y poder realizar análisis comparativos del grado de Bienestar Subjetivo, Satisfacción Vital, Inteligencia Emocional y Sensibilidad a las Interacciones Sociales en alumnado de Educación Secundaria, Bachillerato y universitario y ver sus posibles influencias en el rendimiento académico de estos estudiantes. Al mismo tiempo que analizar las posibles diferencias evolutivas entre grupos de distintas edades y niveles formativos. Con respecto al segundo estudio, el haber dispuesto de una muestra más amplia hubiese sido de utilidad para hacer una comparativa de Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital no únicamente con respecto a las variables propuestas en la investigación, sino también por comunidades autónomas y evaluar si la transferencia de competencias en materia de educación supone una diferencia significativa de unas comunidades a otras. Igualmente, podría haber sido interesante incluir centros escolares en los que se estén llevando a cabo programas educativos específicamente dirigidos a promover la inteligencia emocional y el bienestar y valorar el impacto de dichos programas.

Por otra parte, la medición de la variable rendimiento académico se limita a un planteamiento reduccionista de las materias cursadas, en base a las calificaciones obtenidas en el boletín de notas, planteando de nuevo la eterna discusión de la medición en base a una calificación numérica, aunque sí relacionándola en este caso con otros aspectos que nos pueden dar una visión más ajustada y global de las distintas capacidades del alumnado.

En tercer lugar, cabe destacar la falta de investigación acerca de bienestar docente, ya que la mayoría de los estudios orientan sus investigaciones al malestar docente y no a la inversa (Cornejo, Assael, Quiñonez, Redondo y Rojas, 2007). Existen algunas referencias con respecto al grado de satisfacción del profesorado, entre ellas un estudio de Marchesi y Díaz (2007) en el que concluían que el profesorado se siente satisfecho con su profesión, pero al mismo tiempo sentían cómo el ejercicio de la labor docente había empeorado en los últimos años generando un malestar creciente.

No obstante, y con respecto al diseño y la metodología utilizada como aspecto a mejorar, sería de gran utilidad para futuras investigaciones ampliar la muestra con el fin de poder generalizar los resultados, así como incluir estudiantes de otras etapas educativas con la finalidad de observar y analizar las diferencias que se producen a nivel evolutivo y formativo. Mencionar asimismo, que las medidas de ejecución del test de inteligencia emocional MSCEIT tampoco están exentas de limitaciones, ya que se trata de un cuestionario muy extenso (141 ítems) y algunas de las situaciones emocionales propuestas pueden no ser comprendidas en su totalidad debido a componentes de tipo cultural (Berrocal y Pacheco, 2005). No obstante, los datos obtenidos en este estudio nos proporcionan indicadores objetivos acerca del conocimiento emocional y de las estrategias emocionales de las que disponen chicas y chicos adolescentes. Aunque igualmente cabe señalar que no nos proporcionan información acerca de cómo se produce la generalización de

dichas habilidades a situaciones reales de la vida cotidiana, por lo que habría que completar el estudio con la aplicación de otros instrumentos que nos pudieran ayudar a proporcionar dicha información.

Sigue siendo objeto de interés para futuras investigaciones estudiar la causalidad asociada a por qué determinados docentes desempeñan su labor profesional desde la motivación y el interés y otros lo hacen desde el desánimo y el agotamiento (Carrasco y Bernal, 2008; Hué, 2008; Marchesi, 2007). Desde otro punto de vista y basándonos en las últimas líneas de investigación relacionadas con bienestar docente, deberíamos incluir como aspecto a investigar la influencia de la inteligencia emocional en el desempeño de la labor docente y cómo la implantación de programas de educación social y emocional pueden llegar a favorecer el bienestar, resultando claves para mejorar el ejercicio de la práctica docente (Bisquearra, 2003). Asimismo, tras la revisión de la literatura en este campo queda patente la necesidad de llevar a cabo un mayor número de investigaciones acerca del bienestar docente (De Pablos, Bravo y González, 2011; Hué, 2012), que permitan desarrollar herramientas e instrumentos innovadores y eficaces para medirlo desde una perspectiva holística y multidimensional en su ámbito personal y profesional.

Asimismo, disponer de datos relevantes con respecto a la influencia que tiene el bienestar del profesorado en el bienestar del alumnado. Cómo el curriculum oculto del docente, influye en el bienestar y grado de satisfacción vital del alumnado y al mismo tiempo este bienestar correlaciona de manera positiva con el rendimiento académico. Asimismo, potenciar el interés y la investigación científica acerca de la importancia de las denominadas habilidades suaves “soft skills” como el autocontrol, la perseverancia, empatía, etc. y cómo dichas habilidades influyen tanto en los niveles de bienestar del alumnado como en la mejora de la calidad educativa (Denham y Brown, 2010).



## Referencias

- Acosta, F. P. y Clavero, F. H. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1251.
- Adamson, P., Bradshaw, J., Hoelscher, P. y Richardson, D. (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Report card 7. *Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre*.
- Adelman, H. S., Taylor, L. y Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20(2), 135-147.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. y Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. y Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.
- Aldridge, J. M. y McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
- Alfaro, J., Casas, F. y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., García, C., Reyes, F. y Gaudlitz, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de

- Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(2), 383-392.
- Alonso, J. D., Rodríguez, V. D., Pérez, M. E. L. y González, Maria del Mar Rodríguez. (2016). Motivación e inteligencia emocional en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista De Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 94-101.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish edition of the desk reference to the diagnostic criteria from DSM-5®* American Psychiatric Pub.
- Andresen, S. y Ben-Arieh, A. (2016). Can we compare Children's well-being across countries? Lessons from the Children's worlds study. *Childhood, youth and migration* (pp. 15-29) Springer.
- Andrews, F. W. y Withey, S. B. (2012). *Social indicators of well-being: Americans perceptions of life quality*. Springer Science y Business Media.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y Merita, M. G. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Aubert, A., Molina, S., Schubert, T. y Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via interactive groups in early childhood education and care in the hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. y McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562.

- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente: Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2016). Apoyo social y bienestar subjetivo en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23–29.
- Ballesteros, B. P., Medina, A. y Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychologica*, 5(2), 239-258.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient-inventory (BarOn EQ-i®)*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. E. y Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Barraca Mairal, J. (2009). Habilidades clínicas en la terapia conductual tercera generación. *Clínica y Salud*, 20(2), 109-117.
- Barraca, J., Fernández-González, A. y Sueiro, M. (2009). *Test de sensibilidad a las interacciones sociales (TESIS): Una prueba objetiva para la medición de la inteligencia emocional*. Bizkaia: Albor Cohs.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Jenkins, R. y Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Public Health*, 13(1), 835.

- Bastian, V. A., Burns, N. R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: Conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 255-282.
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1(1), 3-16.
- Ben-Aryeh, A., Casas, F., Frønes, I. y Korbin, J. E. (Eds.) (2014). *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*. New York: Springer.
- Benítez Giles, S. (2017). Inteligencia emocional y aprovechamiento escolar en alumnos de posgrado de Ingeniería de la FES Aragón de la UNAM. *Avances en liderazgo y mejora de la educación*. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. 232-235.
- Bennetts, M. T. I., Ramos, R. A. E., Machado, I. B., González, A. S. y Villegas, J. F. (2018). Estado de salud mental de adolescentes que cursan la educación media superior. *Revista Iberoamericana de Las Ciencias de la Salud: RICS*, 7(13), 100-124.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bernieri, F. J. (2001). Toward a taxonomy of interpersonal sensitivity. En J. A. Hall, y F. J. Bernieri (Eds.), *Interpersonal sensitivity: Theory and measurement* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Berrios-Martos, M. P., Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J. M. y López-Zafra, E. (2012). La inteligencia emocional y el sentido del humor como variables predictoras del bienestar subjetivo. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 211-227.
- Berrocal, P. F. y Pacheco, N. E. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, (80), 59-78.
- Berrocal, P. F. y Pacheco, N. E. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Berrocal, P. F. y Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (66), 85-108.
- Berrocal, P. F., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R. y Extremera, N. (2018). The relationship of Botín foundation's emotional intelligence test (TIEFBA) with personal and scholar adjustment of spanish adolescents//La relación del test de inteligencia emocional de la fundación botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8.
- Binet, A. y Simon, T. (1905). Upon the necessity of establishing a scientific diagnosis of inferior states of intelligence. *L'Année Psychologique*, 11, 163-191.
- Bisquerra Alzina, R. y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional [From emotional intelligence to emotional education]. In R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las*

*emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* [How to educate emotions? The emotional intelligence in childhood and adolescence] (pp. 24-35). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu (Available in: <http://www.faroshsjd.net/>).

Blanco, A. y Díaz, D. (2006). Orden social y salud mental: Una aproximación desde el bienestar social. *Clínica y Salud*, 17(1), 7-29.

Bohlinger, S. (2008). Las competencias: Elemento básico del marco europeo de cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, (42), 103-120.

Boyatzis, R. y Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical note*. Boston: The Hay/McBer Group.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362.

Boyatzis, R. y Boyatzis, R. E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of Management Development*. Vol. 25 (7) 607-623.

Brackett, M. A., Bertoli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo Gualda, R. y Salovey, P. (2013). Emotional intelligence: Reconceptualizing the cognition–emotion link. In M. D. Robinson, E. Watkins, y E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (p. 365–379). The Guilford Press.

Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.

- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brackett, M. A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bradburn, N. M., y Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness: A pilot study of behavior related to mental health*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Bradshaw, J., y Richardson, D. (2009). An index of child well-being in europe. *Child Indicators Research*, 2(3), 319-351.
- Brody, L. R., y Hall, J. A. (2010). Gender, emotion, and socialization. Handbook of gender research in psychology, vol 1: Gender research in general and experimental psychology (pp. 429–454). Springer.
- Bronfenbrenner, U., y Capurso, M. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. bioecologia dello sviluppo* Edizioni Erickson.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061.
- Buck, R. (1985). Prime theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(3), 389.
- Caballero García, P. A., y García-Lago Ibáñez, V. (2010). La lectura como determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 345-359.

- Cantril, H. (1965). *Pattern of human concerns*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Cardenal, V., y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1), 101-111.
- Carney, D. R., y Harrigan, J. A. (2003). It takes one to know one: Interpersonal sensitivity is related to accurate assessments of others' interpersonal sensitivity. *Emotion*, 3(2), 194.
- Carrasco, J. G., y Guerrero, A. B. (2008). Institución y decepción. la salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 405-423.
- Casas Aznar, F., Rosich i Vilaró, M., y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555-575.
- Casas, F. (1999). Calidad de vida y calidad humana. *Papeles del Psicólogo*, 74(1), 46-54.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 85-101.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B. y Bălțătescu, S.(2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18.
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.



- Castelló, A., y de Batlle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. *Faisca: Revista De Altas Capacidades*, (6), 26-66.
- Casullo, M. M., y Solano, A. C. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18(1), 35-68.
- Casullo, M. (2002). *Escala BIEPS-A (adultos)*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1.
- Caviola, L., Mannino, A., Savulescu, J., y Faulmüller, N. (2014). Cognitive biases can affect moral intuitions about cognitive enhancement. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8, 195.
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among chinese secondary school teachers in hong kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín De Psicología (Spain)*, 62 (pp. 65-78).
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.

- Clark, D. A., Beck, A. T., y Stewart, B. L. (1990). Cognitive specificity and positive-negative affectivity: Complementary or contradictory views on anxiety and depression? *Journal of Abnormal Psychology*, 99(2), 148.
- Clark, L. A., Watson, D., y Mineka, S. (1994). Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 103.
- Clifton, J. C., y Díaz Fuentes, D. (2011). Organización para la cooperación y el desarrollo económico: Desafíos y oportunidades para la gobernabilidad económica. *Revista de Economía Mundial*, (28), 19-24.
- Cobo, J. C. (2013). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a «competencias para la innovación»? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(2), 178-195.
- Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. *Handbook of resilience in children* (pp. 411-423) In: Goldstein S., Brooks R. (eds) *Handbook of Resilience in Children*. Springer, Boston, MA
- Cohen, J., y Geier, V. (2010). School climate research summary: January 2010. *School Climate Brief*, 1(1), 1-6.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Contreras, J. I., Rojas, V., y Contreras, L. (2015). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas*, 14(1), 89-102.
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação y Sociedade*, 30(107), 409-426.

- Cornejo, R., Assael, J., Quiñonez, M., Redondo, J., y Rojas, K. (2007). *Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación—FONIDE.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., y Zonderman, A. B. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology*, 78(3), 299-306.
- Cuevas de la Garza, José Fernando, y de Ibarrola Nicolás, M. (2015). Aprender en la simultaneidad: La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1157-1186.
- Cummins, R. A. (2010). Subjective wellbeing, homeostatically protected mood and depression: A synthesis. *Journal of Happiness Studies*, 11(1), 1-17.
- Cummins, R. A., y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Psychosocial Intervention*, 9(2), 185-198.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian unity wellbeing index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190.
- Cummins, R. A., y Lau, A. L. (2005). *Personal wellbeing index: Pre-school* Deakin University Burwood.
- Davies, A., Fidler, D., y Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, vol. 540.

- de Helsinki, D. (2005). *Plan de acción en salud mental. Conferencia Ministerial Sobre Salud Mental*. OMS y Comisión Europea.
- de Jonge, T., Veenhoven, R., y Kalmijn, W. (2017). Combining and pooling of time series on life satisfaction in the USA, japan, the netherlands and spain. *Diversity in survey questions on the same topic*. Social Indicators Research Series, vol 68 (pp. 123-147). Springer, Cham.
- de las ANUIES, Anuario Estadístico. (2000). *Programa de ampliación de la Oferta de educación superior 2002 de la SEP–SESIC*. México.
- De Pablos, J. M., Bravo, P. S. C., y González, M. T. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 59-81.
- de Salud, I., y OPdIS, P. S. (2014). Organización mundial de la salud. *Hipertensión Arterial. Informe Técnico-OMS-1978*. Ed. Organización Mundial de la Salud. Ginebra.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en france: La banalisation de l'injustice sociale*. Seuil Paris.
- del Carmen Reina, M. (2017). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, y Education*, 2(1), 55-69.
- Delors, J. (1997). *Informe a la UNESCO de la comisión internacional para el siglo XXI. La Educación encierra un Tesoro*. México: Edic. UNESCO.
- Denham, S. A., y Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Diener, E., Diener, M., y Diener, C. (2009). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Culture and well-being*, 43-70.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., et al. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/psychologie Canadienne*, 58(2), 87.
- Diener, E., Lucas, R. E., y Scollon, C. N. (2009). Beyond the Hedonic Treadmill: Revising the Adaptation Theory of Well-Being. In: E. Diener (Eds.) *The Science of Well-Being*. Social Indicators Research Series, 37, 103-118. Springer, Dordrecht.
- Diener, E., y Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E., y Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31.
- Diener, E., Smith, H., y Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 130.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- Diener, E., Suh, E., y Mio, J. (2003). Subjective well-being: An etic construct? *Psyccritiques*, 48(2), 195-197.
- Diener, E., y Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society*, 5(1), 1-31.

- Diseth, Å., Danielsen, A. G., y Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354.
- Dominguez Lara, S. A. (2014). Análisis psicométrico de la escala de bienestar psicológico para adultos en estudiantes universitarios de lima: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Psychologia.Avances de la Disciplina*, 8(1), 23-31.
- Durán, A., Extremera, N., y Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 95(2), 386-390.
- Eid, M., y Larsen, R. J. (2008). *The science of subjective well-being*. New York, NY: Guilford Press.
- Emmons, R. A. (1991). Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of Personality*, 59(3), 453-472.
- Enríquez, H., Ramos, N., y Esparza, O. (2017). Impacto del programa de inteligencia emocional consciente de regulación emocional en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(1), 39-48.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the mayer-salovey-caruso emotional intelligence test (MSCEIT). version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- EXTREMERA, N., MONTALBÁN, F. M., y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C., y Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51(1), 11-16.
- Extremera, N., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517.
- Fernández González, A. (2010). *La inteligencia emocional como variable predictora de adaptación psicosocial en estudiantes de la comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2010). Más Aristóteles y menos prozac. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 40-51.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fordyce, M. W. (1988). A review of research on the happiness measures: A sixty second index of happiness and mental health. *Social Indicators Research*, 20(4), 355-381.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Frisch, M. B., Clark, M. P., Rouse, S. V., Rudd, M. D., Paweleck, J. K., Greenstone, A., et al. (2005). Predictive and treatment validity of life satisfaction and the quality of life inventory. *Assessment*, 12(1), 66-78.
- Frisch, M. B., Cornell, J., Villanueva, M., y Retzlaff, P. J. (1992). Clinical validation of the quality of life inventory. A measure of life satisfaction for use in treatment planning and outcome assessment. *Psychological Assessment*, 4(1), 92.
- Gable, S. L., y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gadernann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., y Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the satisfaction with life scale adapted for children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247.
- Galeas Armijo, W. X. (2017). *La Inteligencia Emocional y sus efectos en el comportamiento disruptivo en los niños de los sextos años de Educación Básica de la Unidad Educativa*



*La Maná en el periodo lectivo 2016-2017*. (Bachelor's thesis, Ecuador: La Maná: Universidad Técnica de Cotopaxi; Facultad de Ciencia Humanas y de Educación; Carrera de Licenciatura de Educación Básica).

Gallois, C., y Callan, V. J. (1986). Decoding emotional messages: Influence of ethnicity, sex, message type, and channel. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 755.

Gara, M. A., Woolfolk, R. L., Cohen, B. D., Goldston, R. B., Allen, L. A., y Novalany, J. (1993). Perception of self and other in major depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 93.

García Vélez, T. (2016). *Representaciones de la ciudadanía. Una visión cosmopolita: Estudio con estudiantes y profesores de educación secundaria*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral.

Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Heredia, E. B. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(2), 567-575.

Geher, G. (2004). *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Nova Science Pub Incorporated.

Gibbons, S., y Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312-331.

Glaser, R., y Kiecolt-Glaser, J. K. (2005). Stress-induced immune dysfunction: Implications for health. *Nature Reviews Immunology*, 5(3), 243-251.

Goldman, S. L., Kraemer, D. T., y Salovey, P. (1996). Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting. *Journal of Psychosomatic Research*, 41(2), 115-128.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY, England.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). An EI-based theory of performance. In D. Goleman, y C. Cherniss (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional en la empresa (imprescindibles)*. Conecta. Penguin Random House Grupo Editorial España. Barcelona.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2016). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: DEBOLSILLO.
- Gongora, V. C., y Castro Solano, A. (2014). Well-being and life satisfaction in Argentinean adolescents. *Journal of Youth Studies*, 17(9), 1277-1291.
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence: A new idea in psychology has matured and shows promise of explaining how attending to emotions can help us in everyday life. *American Scientist*, 93(4), 330-339.
- Harden, R., M. (2001). AMEE guide no. 21: Curriculum mapping: A tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 23(2), 123-137.
- Harlow, R. E., y Cantor, N. (1996). Still participating after all these years: A study of life task participation in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1235.

- Harris, P. R., y Lightsey, O. R. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19(5), 409-426.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., y Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.
- Herrman, H., Saxena, S., y Moodie, R. (2005). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: a report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*. World Health Organization.
- Heubeck, B. G., y Wilkinson, R. (2019). Is all fit that glitters gold? comparisons of two, three and bi-factor models for watson, clark y tellegen's 20-item state and trait PANAS. *Personality and Individual Differences*, 144, 132-140.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. WK Educación.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240.
- Huebner, E. S. (1994). Conjoint analyses of the students' life satisfaction scale and the Piers-Harris self-concept scale. *Psychology in the Schools*, 31(4), 273-277.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.

- Huebner, E. S., Drane, W., y Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292.
- Huebner, E. S., y Hills, K. J. (2013). Assessment of subjective well-being in children and adolescents. En D. H. Saklofske, C. R. Reynolds y V. Schwean (Eds.) *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., y Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes y J. E. Korbin *Handbook of Child Well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 797-821). Edited by. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., y Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(2), 118-134.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. F., y Drane, J. W. (2006). The brief multidimensional students' life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for applications with middle school students. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 211.
- Huemura, S. (2018). Programa para mejorar la inteligencia emocional y correlacionarla con el rendimiento académico en estudiantes de primero de secundaria, Trujillo 2016. *Revista Ciencia y tecnología*, 14(2), 101-113.
- Hulin, C. L., y Judge, T. A. (2003). Job attitudes. *Handbook of Psychology*, Vol. 12, 255-276.
- Ibáñez-Cubillas, P. (2019). International perspectives on early childhood care and education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(2), 6-12.
- Inglehart, R. (1977). The silent revolution: Changing values and political styles in advanced industrial society. *Comparative Political Studies*, 10(3), 455-472.

- Inglehart, R. (1990). *Values, ideology, and cognitive mobilization in new social movements*. Taylor y Francis, Boca Raton.
- Jacott, L., Maldonado, A., García-Vélez, T., Manjarrez, E. P., Sainz, V., Juanes, A., y Agustín, S. (2019). Social justice in education: Capabilities, well-being, and social justice-oriented citizens. *En L. Jacott, T. García-Vélez y V. Seguro Gómez (Eds.) First CiCea/Jean Monnet CiCe Network International Conference Proceedings* (pp. 91-99). Madrid: CiCea-UAM.
- Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Wells, H., Thomas, J., y Bonell, C. (2013). The school environment and student health: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health*, 13(1), 1-11.
- Jiang, X., Huebner, E. S., y Hills, K. J. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools*, 50(4), 340-352.
- Jiang, X., Huebner, E. S., y Hills, K. J. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools*, 50(4), 340-352.
- Jiménez Morales, M., y López Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., y Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54.
- Kahneman, D., Diener, E., y Schwarz, N. (1999). *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.

- Kaltenbrunner Graf, A. E., y Vallejos Saavedra, B. J. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de tercer año de secundaria en una institución educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho*. Perú: Universidad de Lima. Tesis doctoral.
- Kaplan, A., y Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358.
- Karasek, R. A., y Theorell, T. (1990). *Health work*. New York: Basic Book.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007.
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., et al. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525.
- Kutsyruba, B., Klinger, D. A., y Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135.
- Kwan, Y., y Ip, W. (2009). Life satisfaction, perceived health, violent and altruistic behaviour of hong kong chinese adolescents: Only children versus children with siblings. *Child Indicators Research*, 2(4), 375-389.
- Lara, S. A. D. (2014). Análisis psicométrico de la escala de bienestar psicológico para adultos en estudiantes universitarios de lima: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 8(1), 23-31.
- Lau, M., y Bradshaw, J. (2010). Child well-being in the pacific rim. *Child Indicators Research*, 3(3), 367-383.

- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Vargas, B., et al. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 31-41.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. A psychodynamic study on women. [Emotionale Intelligenz und Emanzipation. Eine psychodynamische Studie über die Frau] *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie*, 15(6), 196-203.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., y Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262.
- Lewis, C. A., Bunting, B. P., Shevlin, M. E., y Joseph, S. (1995). Confirmatory factor analysis of the satisfaction with life scale: Replication and methodological refinement. *Perceptual and Motor Skills*, 80(1), 304-306.
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Lopez, O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Universidad Nacional Mayor De San Marcos. Lima, Perú.
- Loukas, A. (2007). What is school climate. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Lozano Vicente, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última Década*, 22(40), 11-36.
- Lucas, R. E., Diener, E., y Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616.

- Luque-Reca, O., Pulido-Martos, M., Lopez-Zafrá, E., y Augusto-Landa, J. M. (2018). The importance of emotional intelligence and cognitive style in institutionalized older adults' quality of life. *The Journal of General Psychology*, 145(2), 120-133.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
- Marchesi Ullastres, A., y Díaz Fouz, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. *Cuadernos Fundación SM*, 5.
- Marques, S., Pais-Ribeiro, J., y Lopez, S. (2007). *Hope in relation to life satisfaction, mental health, and self-worth in students*. Póster Presentado en el X Congreso Europeo de Psicología, Praga, República Checa.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Ishk. Malor Books. Cambridge.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2001). *Technical manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Mayer, J. D., Ciarrochi, J., y Forgas, J. (2001). *Emotional intelligence and everyday life: An introduction*. (pp. 11-15). New York. Psychology Press.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.



- Mayer, J. D., DiPaolo, M., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, 3, 31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.). *The Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York. Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Item booklet. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. *The Cambridge Handbook of Intelligence. Emotional intelligence*. R. J. Sternberg y S. B. Kaufman (eds.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 528-549.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97.
- McCullough, M. E., y Snyder, C. R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 1-10.

- McMahon, D. M. (2006). *Happiness: A history*. Grove Press. New York.
- Mestre Navas, J. M., Guil Bozal, M., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI 6 (16).
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mettifogo, D., Arévalo, C., Gómez, F., Montedónico, S., y Silva, L. (2015). Factores transicionales y narrativas de cambio en jóvenes infractores de ley: Análisis de las narrativas de jóvenes condenados por la ley de responsabilidad penal adolescente. *Psicoperspectivas*, 14(1), 77-88.
- Merchán Clavellino, A., Morales Sánchez, L., Martínez García, C., y Gil Olarte, P. (2018). Valor predictivo en la inteligencia emocional rasgo en los estados afectivos: una comparación de género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Development*. 1 (1), 137-146.
- Moral Jiménez, María de la Villa, y Ganzo Salamanca, S. (2018). Influencia de la inteligencia emocional en la satisfacción laboral en trabajadores españoles. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 18-32.
- Moreta, R., Gabior, I., y Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Salud y Sociedad*, 8(2), 172-184.
- Moriana, J., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. universidad de córdoba, españa. *Rev International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.

- Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A., y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16 (1) 105-117.
- Muñoz, A. L., y Sobrero, V. (2006). Proyecto Tuning en Chile: Análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Calidad En La Educación*, (24), 249-271.
- Murillo., J. e Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *RIEE. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8.
- Murphy, K. R. (2014). *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* Psychology Press. New York.
- Nages, J. L. S., Chica, Ó. D., Escolano-Pérez, E., y Martínez, A. R. (2016). Inteligencia emocional y bienestar iii. reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. *Zaragoza: Ediciones Universidad De San Jorge*.
- Navascués, A., Calvo-Medel, D., y Bombin-Martín, A. (2016). Efectos del bienestar subjetivo y psicológico en los resultados terapéuticos de un hospital de día. *Acción Psicológica*, 13(2), 143-156.
- Nelson, G., y Prilleltensky, I. (2004). *Community psychology: In pursuit of well-being and liberation*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Oishi, S. (2010). The psychology of residential mobility: Implications for the self, social relationships, and well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 5-21.
- OMS, O. (1948). Constitución OMS. *Glosario De Promoción De La Salud*.

- Ostir, G. V., Markides, K. S., Black, S. A., y Goodwin, J. S. (2000). Emotional well-being predicts subsequent functional independence and survival. *Journal of the American Geriatrics Society*, 48(5), 473-478.
- Pacheco, N. N. E., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Palys, T. S., y Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1221.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39.
- Park, N., y Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 444-456.
- Parra, M. (2003). *Conceptos básicos en salud laboral*. Santiago De Chile: Oficina Internacional Del Trabajo, OIT, 31.
- Pavot, W., Diener, E., Oishi, S., y Tay, L. (2018). The cornerstone of research on subjective well-being: Valid assessment methodology. En E. Diener, S. Oishi, y L. Tay (Eds.), *Handbook of Well-being. Noba Scholar Handbook Series: Subjective Well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28(1), 1-20.

- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.
- Pena Garrido, M., y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 401-420.
- Pérez, J. (2003). Adaptación y validación española del "Trait emotional intelligence questionnaire" (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros En Psicología Social*, 1(5), 278-283.
- Pérez, N., y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 119-129.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- Petrides, K., Furnham, A., y Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereotypes. *The Journal of Social Psychology*, 144(2), 149-162.
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2016). Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 28 (19), 99-114.

- Queirós, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J., y Queirós, P. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da trait meta-mood scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 199-216.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I., y Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 113.
- Rebollo, M. J. F., Martínez, E. M., y Morán, R. M. B. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 34(3), 385-400.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2006). Adaptación y validación española del Emotional Intelligence Inventory (eii): Estudio piloto. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2), 181-189.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.
- Rodríguez Gil, C. D., Ospina Marulanda, C. F., y Crizólogo Alvarado, L. G. (2019). *Análisis del Síndrome de Burnout y la Inteligencia Emocional como estrategia de prevención en la Policía Nacional De Colombia*. (Doctoral dissertation, Ecsan). Dirección Nacional de Escuelas Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander. Colombia.
- Rodríguez, L. B., Caballero, O. C., y Ugarte, J. G. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Barcelona: Narcea Ediciones.

- Rodríguez-Carvajal, R., Méndez, D. D., Moreno-Jiménez, B., Abarca, A. B., y Van Dieren-donck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1), 63-70.
- Romero Pérez, C., y Pereira Domínguez, C. (2011). El enfoque positivo de la educación: Aportaciones al desarrollo humano. *Teoría de la Educación*, 23 (2), 69-89.
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., y Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (88), 77-90.
- Rotter, N. G., y Rotter, G. S. (1988). Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12(2), 139-148.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., y Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701-728.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719.

- Ryff, C. D., y Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Saarni, C., y Harris, P. L. (1991). *Children's understanding of emotion*. CUP Archive.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables: Una aproximación desde la psicología positiva. En C. Vázquez. y G. Hervás. *Psicología Positiva Aplicada* (pp. 403-427). Bilbao: Descleé de Brower.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Sánchez-García, M., Sánchez-Álvarez, M., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Percepción emocional evaluada con la versión española del Mayer Salovey Caruso



- Emotional Intelligence Test (MSCEIT): análisis de su robustez psicométrica en muestra española. *Ansiedad y Estrés*, 19 (2-3), 161-171.
- Sanderson, C. A., y Cantor, N. (1997). Creating satisfaction in steady dating relationships: The role of personal goals and situational affordances. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1424.
- Santelices, M. P., Farkas, C., Montoya, M. F., Galleguillos, F., Carvacho, C., Fernández, A., et al. (2015). Factores predictivos de sensibilidad materna en infancia temprana. *Psicoperspectivas*, 14(1), 66-76.
- Santiesteban Santos, I., Barba Ayala, J. V., y Fernández Álvarez, D. (2017). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la universidad técnica del norte del ecuador.: Diagnóstico. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 162-167.
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Schütz, F. F., Castellá Sarriera, J., Bedin, L. M., y Montserrat, C. (2015). Subjective well-being of children in residential care centers: Comparison between children in institutional care and children living with their families. *Psicoperspectivas*. Valparaíso, 14 (1), 19-30.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335.

- Seligman, M. E. (2011). *La vida que florece: Una nueva concepción visionaria de la felicidad y el bienestar*. Barcelona: Ediciones B. Grupo Z.
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298) Springer, Dordrecht.
- Seligman, M., y Happiness, P. A. (2002). *Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Simon y Schuster.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2005). An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research*, 73(3), 355-374.
- Serrano, C., y Vaillo, Y. A. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Shevlin, M., Brunsden, V., y Miles, J. (1998). Satisfaction with life scale: Analysis of factorial invariance, mean structures and reliability. *Personality and Individual Differences*, 25(5), 911-916.
- Siyez, D. M., y Kaya, A. (2008). Validity and reliability of the brief multidimensional students' life satisfaction scale with turkish children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 139-147.
- Solano, A. C. (2011). Las rutas de acceso al bienestar. relaciones entre bienestar hedónico y eudaemónico. un estudio en población argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(31), 37-57.

- Steiner, R. (1984). *Education as a social problem*. New York: SteinerBooks.
- Steptoe, A., Wardle, J., y Marmot, M. (2005). Positive affect and health-related neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory processes. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(18), 6508-6512.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.
- Stones, M. J., y Kozma, A. (1985). Structural relationships among happiness scales: A second order factorial study. *Social Indicators Research*, 17(1), 19-28.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., y Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. Perspectivas en Psicología. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., y Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 689-700.
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Savage, J., y Thalji, A. (2011). Promoting subjective well-being. In M. Bray and T. Kehle (Eds.) *The Oxford Handbook of School Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Suldo, S. M., y Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52-68.
- Tajer, D., Reid, G., Gaba, M., Cuadra, M., Lo Russo, A., Salvo, I., et al. (2015). Equidad de género en la atención de la salud en la infancia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 103-113.
- Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports*, 88(2), 353-364.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tomás, J. M., Galiana, L., Gutiérrez, M., Sancho, P., y Oliver, A. (2016). Predicción del bienestar hedónico y eudaimónico en envejecimiento con éxito. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 167-176.
- Triadó, C., Osuna, M. J., Resano, C. S., y Villar, F. (2003). Bienestar, adaptación y envejecimiento: Cuando la estabilidad significa cambio. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 13(3), 152-162.
- Urzola, A. U., Vidal, I. R., Benítez, I. V., y Sañudo, J. E. P. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente*, 21(40), 440-457.
- Valdiviezo Palacios, K. Y. (2019). *Relación entre la autoestima y depresión, en los alumnos de 5to secundaria, IE "Carlos Augusto Salaverry", Sullana-Piura, 2018*. Universidad Nacional de Piura. Perú. Tesis doctoral.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., y Drane, J. W. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *Journal of School Health*, 74(2), 59-65.
- Van der Zee, K., Thijs, M., y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de La Salud*, 5(1), 15-28.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24(1), 1-34.

- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Verkeyten, M. (1998). Perceived discrimination and self-esteem among ethnic minority adolescent. *The Journal of Social Psychology*, 138, 479-493.
- Victoria García-Viniegras, C. R., y López González, V. (2003). Consideraciones teóricas sobre el bienestar y la salud. *Revista Habanera Ciencia Médica*.
- Vielma, J., y Alonso, L. (2010). *El bienestar psicológico subjetivo en estudiantes universitarios: La evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana*. Caracas: Universidad de Los Andes.
- Villar, B. S., y Muñoz, M. V. V. (2017). Rendimiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 57-66.
- Walters, J. J. y Gardner, H. (1986). The theory of multiple intelligences: Some issues and answers. En R. J. Sternberg y R. K. Wagner (Eds.), *Practical Intelligence* (pp. 163-182). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wang, M., y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Wang, M., y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.

- Watson, D., y Clark, L. A. (1993). Behavioral disinhibition versus constraint: A dispositional perspective. En: D. M. Wegner y Pennebaker (Eds). *Handbook of Mental Control* (p. 506-527). Nueva York: Prentice Hall.
- Watson, D., y Pennebaker, J. W. (1989). Health complaints, stress, and distress: Exploring the central role of negative affectivity. *Psychological Review*, 96(2), 234.
- Watson, D., y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Wells, J., Barlow, J., y Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103 (4), 197-220.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294.
- Wodon, Q. (2016). Investing in early childhood development: Essential interventions, family contexts, and broader policies. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), 465-476.
- Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K., y Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology*, 52(1), 130.
- Zanatta Calza, T., y Castellá Sarriera, J. (2015). Traducción y adaptación del software para la identificación de abuso en niños y adolescentes. *Psicoperspectivas*, 14(1), 42-54.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1(3), 265-275.

## Anexos

## Anexo 1. Escala BIEPS-A

### ESCALA BIEPS-A

Te pedimos que leas con atención las frases siguientes. Marca tu respuesta en cada una de ellas basándote en lo que sentiste y pensaste durante el último mes. Las alternativas de respuesta son: **ESTOY DE ACUERDO, NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, ESTOY EN DESACUERDO**. No hay respuestas buenas o malas: todas sirven. No dejes frases sin responder. Marca tu respuesta con una cruz en uno de los tres espacios.

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo
Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.			
Si algo me sale mal puedo aceptarlo o admitirlo.			
Me importa pensar que haré en el futuro.			
Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas.			
Generalmente caigo bien a la gente.			
Siento que puedo lograr las metas que proponga.			
Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.			



Creo que en general me llevo bien con la gente.			
En general hago lo que quiero, soy poco influenciable.			
Soy capaz de pensar en un proyecto para mi vida.			
Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.			
Puedo tomar decisiones sin dudar mucho.			
Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias.			

## Anexo 2. Escala BIEPS-J

### ESCALA BIEPS-J

Te pedimos que leas con atención las frases siguientes. Marca tu respuesta en cada una de ellas basándote en lo que sentiste y pensaste durante el último mes. Las alternativas de respuesta son: **ESTOY DE ACUERDO, NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, ESTOY EN DESACUERDO**. No hay respuestas buenas o malas: todas sirven. No dejes frases sin responder. Marca tu respuesta con una cruz en uno de los tres espacios.

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo
Creo que me hago cargo de lo que digo o hago.			
Tengo amigos/as en quienes confiar.			
Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.			
En general estoy conforme con el cuerpo que tengo.			
Si algo me sale mal puedo aceptarlo o admitirlo.			
Me importa pensar que haré en el futuro.			

Generalmente caigo bien a la gente.			
Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.			
Estoy bastante conforme con mi forma de ser.			
Si estoy molesto/a por algo soy capaz de pensar en cómo cambiarlo.			
Creo que en general me llevo bien con la gente.			
Soy capaz de pensar en un proyecto para mi vida.			
Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.			

### Anexo 3. Consentimiento informado.

Estimadas familias:

Desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, se está llevando a cabo un estudio cuyo objetivo es investigar la inteligencia emocional, el bienestar y la satisfacción vital del alumnado de la Comunidad de Madrid y analizar su influencia en el rendimiento académico.

El estudio consiste en la aplicación de tests y cuestionarios que deberán ser rellenados por los alumnos y alumnas, llevándose a cabo en dos sesiones de 50 minutos.

En caso de que estéis interesados/as en que vuestro hijo/a pueda participar, os pedimos que rellenéis la siguiente autorización y se la hagáis llegar al tutor/a.

Gracias por vuestra colaboración.

Eva M<sup>a</sup> Muñoz Campos

(Doctoranda de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid)

#### AUTORIZACIÓN

Yo: \_\_\_\_\_ madre/padre del

alumno/a:

\_\_\_\_\_ autorizo la participación de mi hijo/a en la investigación acerca de bienestar del alumnado llevada a cabo por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Fdo: \_\_\_\_\_



Facultad de Formación  
de Profesorado y Educación